المجلس الأعلى للغة العربية

اللغة العربية

مجلة فصلية يصدرها المجلس الأعلى للغة العربية

العدد الرابع

2001

اللغة العربية

دورية تعنى بقضايا العربية وترقيتها

المدير المسؤول

عبد الملك مرتاض

هيئة التحرير

العدد الرابع 2000

مجلة اللغة العربية

دورية تعنى بقضايا العربية وترقيتها يصدرها
المجلس الأعلى للغة العربية

***المجلة منبر حر, وليس كل ما ينشر فيها معبرا بالضرورة عن موقف المجلس.**

التحرير والمراسلة:

المجلس الأعلى للغة العربية

6 شارع العقيد أحمد بوقرة

الأبيار – الجزائر

ص . ب. 575 ديدوش مراد – الجزائر –

الهاتف : 021 23 07 25.24.

021 23 07 07.

- المقالات التي ترد على المجلة لا تَرَدّ إلى أصحابها، نشرت أم لم تنشر.

محتويات العدد

استهلال..ا ب ج

الأستاذ الدكتور عبد الملك مرتاض

رئيس المجلس الأعلى للغة العربية

- **الأستاذ الدكتور أحمد الأخضر عزال.................... 09**

فلسفة الحركات في اللغة العربية.

- **الأستاذ الدكتور أبو القاسم سعد الله....................24**

خطر الدخيل على الفصحى والعامية.

- **الأستاذ الدكتور يوسف الصيداوي......................31**

المنهج التأسيسي لتعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

- الأستاذ الدكتور إبراهيم بن مراد........................90
المعاجم العلمية العربية المختصة ودور الحاسوب
- الأستاذ الدكتور صالح بلعيد 113
اللغة العربية والعولمة.
- الأستاذ الدكتور تركي رابح عمامرة...................131.
كيف أصبحت اللغة العربية لغة عالمية بعد ظهور الإسلام بقليل.
- الأستاذ الدكتور شريف بوشحدان...................146.
التلخيص: تقنياته وآثره في تعليم التعبير الكتابي.
- الأستاذ الدكتور عبد المجيد عمراني................186.
فلسفة العولمة والمنظومة التربوية في الجزائر.
- الأستاذ الدكتور بشير إبرير.........................201.
التواصل مع النص: من أجل قراءة فعالة محققة للفهم.
- الأستاذ بشير كاشا...............................230.
وجوب تعميم استعمال اللغة العربية في قوانين الجمهورية الجزائرية.
- الأستاذ الدكتور عمار الساسي.....................266.

اللسان العربي الآية التي تتحدى الزمن

" وقفة علمية على الخصائص المميزة"

- الأستاذ فراق علي.................................**293.**

نحو مصطلح عربي طبي جديد.

استـــــهلال

العربيّة ... هذه اللّغة المتناهية الجمال, التي كادت تبلغ حدّ الكمال؛ والتي لا يبرح الخَصْم, لحاجات خبيثة في نفوسهم, يتّهمونها بالقصور... تحتاج من أهلها إلى شيء من البرّ والعناية لكي تزدادَ بهاءً وجمالاً, وكي تَسَعَ كلّ المعاني الجديدة, والمفاهيم الحديثة؛ فتشمخَ جنباً لجنب مع أيّ لغة عالمية أخراةٍ.

والجزائرُ, رسميّاً شعبيّاً, لم تألُ جهداً في العناية بهذه اللّغة وتطويرها ورعايتها.. ولو نظر ناضر, بعين النَّصَفَة, في أمر هذي العربيّة وحالها؛ وكيف كانت عام اثنين وستين وتسعمائة وألف, وعام ألفين في الجزائر لَتبيّن له أنّ التّطوّر الذي حدث في الاستعمال والتّعميم والتّرقية لدى الجزائريّين كبير...

كنّنا, نحن الجزائريّين . وذلك حقُّنا وواجبُنا معاً . دأبنا على السّعي إلى استثمار نتائج أعمالنا في زمن أقلّ؛ مع ما نعلم, أثناء ذلك, بأنّ هناك نوعاً من الحنين المفرط, لدى بعض المواطنين الجزائريّين في الشّارع, إلى استعمال اللّغة الأجنبية. ولعلّ ذلك أن يعود إمّا إلى نقص في الوعي الحضاريّ, وإمّا غلى توهّمِ أنّ الرُّقِيَّ الحضاريّ في شخصيّة الشّخص إنّما يكمن في اللّغة الأجنبية: استعمالاً متقطّعاً, ورديئاً مهيناً؛ لا في استعمال العربيّة التي يجب أن تكون من أجمل لغات العالَم وأرقاها حقّاً...

ونودّ أن نهمس في آذان بعض مواطنينا أنّ اللّغة العبريّة التي كانت منذ نصف قرن فقط لغة والبيع والصّلوات والمقابر أمست اليوم لغة البحث والإعلام والتَّدريس في هذا الكيان الذي يقال له إسرائيل... مع أنّ العبريّة مدينة دينونةً كاملةً في كلّ نحوها للّغة العربيّة, كما نعرف ذلك دراسة. وكما يُقر به علماءُ النحّو اليهودُ أنفسُهم ...أفلا يفكّر العرب بعامّة, والجزائريّون بخاصّة, في اتّحاد الآخرين مهالاً يُحتذَى في فعل الخير, وفي إنجاز الْمَآثر؟...

وهذا العدد الرّابع من مجلّة اللّغة العربيّة نزْدَفُّه إلى القراء والمهتمّين, والعلماء والباحثين... وقد أسهم في تحرير موادّه رعيل

من علماء العربيّة ومفكّريها, من بلاد المغرب, وبلاد المشرق معاً . وكان تحقيق هذه الغاية في نفسها أمراً ليس علينا بهيّن وليس أدلّ على ذلك, إلا ثقة العلماء العرب, في هذه المجلة النّاشئة التي لا تزال تُبّدَعُ في سبيلها إلى الرّقيّ التّقنيّ الذي نتشوّق تحقيقَه, ونستشرف إدراكه؛ وخصوصاً ما يتمحّض للأخطاء المطبعيّة التي لا تفتأ تلاحقنا كاللّغة؛ وذلك على الرّغم من الجهود الاستثنائيّة التي تُبذل في تصحيح النّصوص الواردة في هذا العدد, وفي الأعداد التي سبقته أيضا...

إرادتُنا قويّة, وعزيمتنا راسخة, من أجل الإسهام في ترقيه اللّغة العربيّة, مع الهيئات الأخرىِ المخوَّلِ لها ذلك, بكل الوسائل الممكنة؛ ولعل نشر مقالات وأبحاث في مجلّة فصليّة أن يكون من بعض هذه الوسائل التي نودّ تسخيرها لتحقيق بعض غايتنا الحضاريّة.

عبد الملك مرتاض

رئيس المجلس الأعلى للّغة العربيّة

الجزائر, في 5 يناير 2001

فلـــسفة الحــــركات

في اللغة العربية

الأستاذ الدكتور أحمد الأخضر غزال

مدير معهد الدراسات والأبحاث للتعريب

الرباط

1 . القسم الأول:

من المعلوم أن اللسان هو العضلة الأساسية التي داخل الفم لإخراج الأصوات اللغوية بمشاركة أعضاء أخرى خصتها طبيعة التركيب البدني بالمساهمة في إنتاج الكلام على أساس تبثق نفساني بديع بتصرف في عمليات بدنية متسلسلة خلاصتها أن موجات صوتية متتالية منشؤها ذبذبات فيزيائية تنتشر في الهواء و تدخل في الأذن فتتحول عندما تصدم العصب السمعي إلى سيالة (أي كهرباء بدنية) تتسرب إلى ملايير الخلايا الدماغية لتثير صورة سمعية تنشأ عنها صورة بصرية ويجب أن تكون الصورتان متطابقتين تطابقا تاما وإلاًّ حصل سوء الفهم, ويحدث في الدماغ أثناء التفكير وقبل الرد بالجواب بموجات أخرى ما يحث فتنطلق من فم المجيب ذبذبات أخرى تنشئ موجات بدورها تطير في الهواء وتصدم أذن المستمع وتلتقي بعصبه السمعي, فتتحول إلى سيالة أخرى وتصل إلى وحداته العصبية لتثير صورته السمعية؛ ويجب أن تكون صورتها البصرية مطابقة لها مطابقة تامة وإلا حصل سوء الفهم من جديد, ويحدث من التفاعلات الكيميائية والفيزيائية والإحيائية (أي البيولوجية) والنفسانية والروحانية والعقلية وغيرها. ولا يدوم هذا كله إلا مدة رمشة العين قبل أن ينبث الأمر بالإجابة فتتسرب بالسيالة من جديد من المراكز والمناطق الخاصة بالكلام والسمع والبصر لتحرك بواسطة أعصابها العضلات المتحكمة

في أجهزة الكلام كالحنجرة وأوتارها وغضاريفها, وكالفم وبلعومه وحفافه ولسانه وشفتيه فيخرج الكلام بكل أنواع أصواته الشديدة منها والمتوسطة والخفيفة والثقيلة والطويلة والقصيرة, إلى غير ذلك من غرائب خلق الله وعجائبه سبحانه تعالي عز وجل.

الأصوات اللغوية: وإذ لا حركة ولا سكون لا بإذن الله فإن الأصوات التي يخرجها الإنسان من جهازه لا يخرجها بدون سبب كما أنّ لكل ما يصدر عن الإنسان ولكل ما يحصل له أسبابا منها المجهول ومنها المعلوم, بله كل ما يقع ويحدث في هذا العالم بمعناه العام له أسباب, ولهذه الأسباب أسباب أخرى لها أسبابها التي تنشأ عن أسباب, منها المجهول ومنها المعلوم, إلى غير ذلك من أسرار الطبيعة التي لا نعرف عنها إلا القليل وعلم الإصاتيات يخبرنا بالحركات التي تؤدي بالجهاز الإصاتي إلى إخراج الصوائت(فونيمات) التي تشكل الحروف ويجعلها نقف عند حدود الفوارق ومؤثراتها.

ففيما يخص صويته الباء بالنسبة إلى صويتة الهاء مثلا نعلم جميع ما يحدث أثناء التلفظ بهاتين الصويتتين, فإن الباء يتطلب إخراجها مجهودا أكبر من المجهود الذي يقتضيه إخراج صويته الهاء لأنه يفرض العمليات الآتية:

يحث نشاط كيميائي وكهربائي تفاعلي داخل المشتبكات (والمشتبكات هي الأمكنة التي تشتبك فيها الاستطالات الشعرية الخاصة بالوحدات العصبية التي تناسب معها السيالة العصبية, وهذه

المشتبكات شبه مراكم كهربائية (أي بطاريات) فيها عدة خلايا في كل واحدة منها مادة كيماوية أساسها الكالسيوم والبوطاسيوم والصوديوم وأنواع مختلفة من العناصر النادرة: كالحديد والمنغانيز والبور والماغنيزيوم والكوبالت الخ......والكل منماثْ (ذائب) في سائل خاص يسمى الخيل المراري "الاسنيبيلوكولين" والتفاعل الكيموي الذي يحدث في هذه المشتبكات يخلق الكهرباء الخاصة بالبدن وهي السيالة, وهذه السيالة مهمتها حمل الإهاجات أي الطلقات العصبية, إلى الوحدات العصبية الأخرى أو إلى أجهزة التنفيذ المحيطة كالعضلات مهلا. وفيما يخص نقطة موضوعنا بالضبط تتسرب طلقات سيالية نحو عضلات الحجاب الحاجز لترتفع الأضلاع فتنتفخ الرئتان إذ ذاك ويحث امتصاص للهواء الخارجي الذي يتسرب إليهما من منفذ الأنف أو الفم أو منهما معا . بعد أن حصلت في مستبكات أخرى من الدماغ عمليات أخرى لأمر عضلات الفم بفتحه .

فينساب الهواء مع الرغامي أي القصبة الرئوية, إلى القصبتين اللتين تتشعبان في الرئتين, وذلك بعد حدوث إهاجات أخرى في الدماغ أمرت عضلات الحنجرة بإبعاد الوترين الصوتيين الواحد عن الأخر لينفسح المجال أمام الهواء الجاري نحو الرئتين, ثم بعد ذلك تنطبق الضفتان إحداهما على الأخرى عندما تضغط الرئتان الهواء ليفر منهما متسربا مع الرغامي فيجد الأوتار الصوتية قد تباعدت لتسمح له بالمرور فيصل إلى البلعوم, وعند ذلك أو قبل ذلك بقليل يرتفع الحفاف

بلهاته وينطبق على منفذ الأنف ليسده مانعا الهواء من التسرب منه حتى لا تحصل الغنة في صوت الباء, ثم يصل هذا البواء إلى الفم ويريد النفوذ من بين الفتين فيجدهما منطبقتين كما أسلفنا فيصدمهما ويحاول تفريجهما فتزداد حركة عضلات الشفتين تقلصا, ويزداد انضمام الشفتين شدة لمنع الهواء من الخروج ويشتد ضغط بالتقبض والتقلص, وإذا بالوترين الصوتيين يقتربان ويشرعان في التذبذب لإنشاء ما يسمى باللحن الحنجري الذي سيجعل من حرف الباء حرفا مجهورا لا مهموسا فتحصل إذ ذاك عملية الترنن وهي فيزيائية محضة, وفجأة تتباعد الشفتان إحداهما عن الأخرى وينفلت الهواء المضغوط بعنف وشدة خارجا من الفم المفتوح وحاملا صوت الباء الجهيرة عبر الهواء الطلق في شكل موجات صوتية.

هذه العمليات كلها بتناسقها العجيب وأنواع حركاتها الدماغية والعصبية والعضلية الدقيقة هي التي تتطلبها الباء ونحن غير شاعرين.

أما الهاء فلا شيء من ذلك فيها إلا خروج الهواء الحامل ذبذبات الوترين الصوتيين بينما تكاد أعضاء الفم تكون في حالة استراحة وارتخاء.

وما يحدث للباء خفيف بالنسبة غلى القاف والكاف والراء والخاء والشين والصاد وثقيل بالنسبة إلى الحاء والعين والغين والفاء والهمزة الخ...

وإذا اشتد خروج الأصوات الثقيلة فذلك لسبب, وإذا خف فذلك لسبب أيضا أراده العقل ليعبر عن الشدة مع الأصوات الشديدة وعلى الليونة مع الأصوات اللينة ومثال ذلك: هف وقض, فهفت الريح: هبت فسمع صوت هبوبها, وهب الشيء: خف, وهبّ الرجل: أسرع في سيره, والهف: الخفيف من الناس, وكل شيء خفيف لا شيء في جوفه والسمك الصغار, وسحاب هف: رقيق لا ماء فيه. بينما نرى في قض ما يلي: قض عليهم الخيل أرسلها ونشرها, وقض الحائط: هدمه هدما عنيفا, وقض الوتد: قلعه, وقض الشيء: دقه, وقض السير أو الوتر: سمع له صوت كأنه قطع غلى غير ذلك من المعاني, فكلما خفت في هف اشتدت في قض.

وهناك فكرة أخرى وهي فكرة الاستساغة, استساغة الصوت بالنسبة للمدلول فإن كان صوت الهاء لا يتطلب نفس الجهد الذي تتطلبه القاف والراء مثلا فإن أصوات الحروف وأنغامها ورنينها وأجراسها موضوع استحسان أو استخشان من طرف اللسان (انظروا هنا إلى الفرق بين مادة حسن ومادة خشن, فالحاء لطيفة والخاء ثقيلة) فلكل لطيف وأنيق وجميل وحلو ومطرب ومفرح ومستعد أصوات لطيفة لينة موسيقية, ولكل خشن وثقيل وخبيث وبشع ومقلق ومحزن إلخ... أصوات تناسب تلك الصفات بمعاني أصواتها.

وهذه الأفكار انتبه إليها فقهاء اللغة القدماء فخصصوا لها أبوابا مشهورة عنونوها بمطابقة اللفظ للمعنى, ومن أشهرهم في هذا بن جنى

كما ألفوا فيها كتبا أشهرها قاموس مقاييس اللغة لأحمد بن فارس, إلا علماءنا المحدثين ممن تتلمذوا على العلماء الأوروبيين أقلعوا عن هذه الأبحاث النفيسة لأنهم عملوا بنظريات العلماء الغربيين الذين فشلوا في بحث هذا الموضوع ولا غرابة, لأنهم لم يحافظوا على لغتهم الأصلية فأصبحت لغاتهم خليط لهجات لا تطابق طبيعتها عبقريتهم, إذ لكل شعب خصائصه اللغوية لا سيما في موضوع الاستساغة؛ فهذا الشعب الألماني مثلا يستحسن صويته الخاء وصويتة الراء الرنانة؛ بينما الشعب الفرنسي يستقبحهما, وهذا الشعب الإنكليزي ينفر من "تغنين" الإنكليزية, بينما الشعب الأمريكي يستحسنها وبينما لا نرى شعبا أوروبيا يجيد صوتية ألأو(U)إذا بالشعب الفرنسي يكثر منها وتغلب صويته الشين في البرتغالية, كما تغلب عملية التقمر البلعومي في اللغة الروسية, وما أحلى صوائت الحاء والهاء في أذننا وما أقبحها في أذن غيرنا الخ... من الاعتبارات التي يرجع سببها إلى اختلاف الذوق.

لهذا كله لا تصح هذه النظريات إلا في موضوع لغة أصيلة بالنسبة إلى شعبها الأصيل, ومعنى هذا أنها لا تنطبق على الألفاظ الدخيلة والأجنبية مع مراعاة التفاوت داخل شعب واحد, ومن قبيلة إلى قبيلة، ومن بطن إلى بطن, ومن حي إلى حي، وحتى من عائلة إلى عائلة, ومن أسرة إلى أسرة.

ولا ننتظر الوصول إلى نظرية شاملة قائمة على أسس متينة في مدة قصيرة لأن في هذا المطلب من التداخل في الأصوات باعتبار

الحقيقة والمجاز وباعتبار الأقدمية والإحداثية وتغير الصوائت عبر التاريخ بالنسبة إلى اللهجات العربية من جهة وبالنسبة إلى تغير الدلالات من جهة أخرى مما هو في الحاجة إلى تضافر الجهود وتبادل الخبرات وتوفر أجهزة العد والإحصاء والترتيب والتصنيف, الشيء الذي ينقصنا اليوم وقد يتبادر إلى الذهن العلم في متناول أي شخص إذا ما اعتمد على الملاحظة والمقارنة بوسائله الخاصة, كل ! وحذار هم حذار ! لأن أجدادنا اللغويين وهم المعروفون بالدقة والاجتهاد وسعة الباع إن أجادوا في بعض هذا العلم فإن وسائل نقصتهم فتوهموا في بعضه الآخر.

وإذا كانت الحروف تتكون من الصوائت فإن الكلمات تتكون من الحروف, , و إذا كان لكل حرف معنى فإن مجموع معاني الحروف يؤدي غلى معنى الكلمة, ومجموع معاني الكلمات يؤدي غلى معنى الجملة, وهنا قال علماؤنا بمطابقة التراكيب للمعاني كذلك , وقالوا إن الزيادة في المبنى زيادة في المعنى, بدون اعتبار دوران الحركات في الأوزان, فبحر جمعه بحور وبحار وأبحر وأباحير وأبحار قليل التركيب لأنه يدل على المفرد وجموعه أطول منه لأنه يدل على الكثرة, ولكن تحديد المعاني بالتراكيب اختلف فيه كما اختلف في ما سبق لعدم توفر مواد البحث في ما وصل إليه العلم الحديث, إلا أنهم تركوا هذا الموضوع لتعقده وإشكاله فلم يعيروا الحركات الأهمية التي تستحقها, وغلبت عليهم نظرية السماع والقياس التي كانت سائدة في العلوم

اللغوية آنذاك, مما أدى غلى ما يسعى اصطلاحا بالعامل المؤثر باعتبار متن اللغة أو في ما هو ضمني باعتبار الإعراب كل ذلك لغاية واحدة هي المحافظة على التراث اللغوي وعلى القرآن ورفع اللحن الذي كان قد انتشر بصورة مهوله أضف إلى ذلك أنه كلما ثبت عند بعضهم القياس إلا وأضعفته شواهد سماعية شاذة, مما أدى إلى بلبلة ألأفكار واللجوء إلى السماع مع الإبقاء على فكرة القياس رمزيا لأن أحداً من القائلين بالقياس لم يجرؤ على تغيير ما أصبح شائعا من اللغة وإحلال القياس محل السماع فبقدر ما درسوا معاني الحروف وتوفقوا في بعض نواحيها بقدر ما فشلوا في معاني الحركات ولم يصلوا إلى نتيجة علمية تجعلهم يشيدونها بمثابة قاعدة فكلهم قالوا عن الفتحة: إنها أخف الحركات العربية لذلك كثرت في اللغة وقالوا عن الضمة: إنها أثقل من الفتحة وقالوا عن الكسرة: إنها أثقلهما إذن بنوا حكمهم فيما يرجع إلى الحركات على أساس سمعي لا جسماني كما فعلوا ذلك فيما يخص الحروف وهذا الأساس السمعي هو الذي سنحاول الكشف عنه:

فجاء إبراهيم مصطفى في عصرنا الحديث وألف كتابه المشهور "إحياء النحو" الذي كان له أكبر صدى في هذا الميدان, فعلل الفتحة بأنها أخف الحركات, وأنها تدل على شيء وعلل الضمة بأنها علم الإسناد ودليل على أن الكلمة المرفوعة يراد بها الإسناد إليها والمحادثة عنها أما الكسرة فإنها علم الإضافة, وأشار إلى ارتباط الكلمة بما قبلها

سواء كان هذا الارتباط بأداة أم بغير أداة وقال إبراهيم أنيس بعدم معاني الحركات في الإعراب (انظر أسرار العربية). وقال المخزومي: ليست الفتحة علما لشيء خاص ولكنها علم كون الكلمة خارجة عن نطاق الإسناد (الذي هو للضمة) أو الإضافة (الذي هو للكسرة) وأن الفتحة هي الحركة الخفيفة المستحبة التي يهرع غليها العربي ما وجد غلى الخفة سبيلا وهو رأي الخليل وسيبويه وأما إبراهيم السامرائي فإنه يقول في الفتحة: إنها وجدت في كثير من اللغات السامية: إلا أنه سرد أقوال "مارسيل كوهن" و"بوهان فوك" اللذين يثبتان با، اللغات السامية كان لها إعراب, ولم أعثر على نظر له في هذا الموضوع أما إثبات الإعراب فإنه جاء في معظم كتب اللغة من الصاحبي والمزهر إلى كتب فقه اللغة الحديثة.

ومن الذين عالجوا هذا الموضوع عبد الله العلا يلي الذي قال: باب ضرب يضرب"يخضع له التلبس بحركة الفعل في الزمن الحاضر, بينما الخمسة الأخرى فلإفادة معنى زائد...فإذا أردت الدلالة على التفوقية أو التركب فو الدلالة على التلبس بالحال الفعلية تنقل الفعل إلى باب نصر ينصر, ولذا طرده اللغويون في المفاخرة و المبالغة (فامرته فقمرته فأنا أقمره) وإذا أردت الدلالة على التقلب والانشراح تنقل الفعل إلى فتح يفتح ولا تلق بالا إلى ما اشترطه اللغويون من أن هذا الباب خاص بما كان عينه أو لامه حرف حلق فهو تقدير واهن... وإذا أردت الدلالة على التغير خلوا وامتلاء وجوادا أو عدما تنقل الفعل إلى

علم يعلم... وإذا أردت الدلالة على الرسوخ والطبع تنقل الفعل إلى حسن يحسن, وإذا أردت الدلالة على التجزؤ (والتقسم تنقل الفعل إلى باب ورث يرث (انظر المعجم للعلايلي).

وهذه الأقوال كلها إما تكرير لما قاله القدماء وإما استنباط منها, إذ قالوا إجمالا إن "فعل" . يفتح العين . لمعان كثيرة لا تنضبط, منها الغلب: قامرني فقمرته أقمره أي أغلبه في القمر؛ ومنها أن أفعال الحدوث تندرج تحت عنوانه . بينما فعل يشمل أفعال الغرائز والطبائع, فيدل على لزوم مداولاتها لأن ما يقتضيه الطبع يدوم بدوامه وتكثر فيه العلل والأحزان وأضدادها... وتجيء في غير فعل إلا أنها فيه أكثر منها في غيره؛ وفعل للطبائع وهي الأفعال اللازمة الصادرة عنها, وخص الضم بها لانضمام الطبيعة إلى الذات عند صدور هذه الأفعال منها كانضمام الشفتين عند خروج الضم منها.

وفي الحرف الأول من الفعل قالوا: لما كانت العربي لا تبتدئ بساكن فلا تكون فاؤه ساكنة ولا تكون مكسورة . إلا للضرورة وذلك عندما يكون الفعل أجوف وبني للمجهول أو من باب فعل وهو أجوف كذلك وتضم كذلك في الأجوف من باب فعل لا غير . إذن تكون مكسورة القوة الكسرة وهو قليل لأنه يتغير وليس بثابت كالأسماء، ولا تضم إلا إذا بني المفعول، فيبقى الفتح في قاء كل فعل ماض . أما الحرف الأخير فهو مبني على الفتح إلا إذا طرأ عليه ما يضمه أو يسكنه وحرف الوسط فقد ذكرنا ما جاء عندهم فيه. ونستنتج مما سبق

أنه ليس هناك قاعدة عامة يطمئن الفكر غليها ويركن, وأن السماع هو الأساس بيد أنه إذا تتبعنا بإزاء معالجة معاني الحروف, معاني الحركات فد نهتدي على شيء مضبوط ناتج عن الإحصاء من جهة وعن اعتبار قانون الجهد والكسل المهيمن على كل ما هو من قبيل تصرف الإنسان في عميق حياته إذ منذ أن ظهر الإنسان على البسيطة إلا وحاول وما يزال يحاول أن يوفر لنفسه أسباب الحياة بأقل جهد ممكن, مما أدى به إلى هذه الاختراعات العجيبة التي يريد تسخيرها لخدمته ليعيش سعيدا, والسعادة لديه معناها الحصول على كل ما من شأنه أن يلبي رغائبه وحاجاته وآماله بلا تعب ولا مشقة أضف إلى ذلك أن له نشاطا عقليا جعله يتصور العالم بصورة مختلفة باختلاف الأغراض والهوايا والأماني والخيال والشعور, وبما يؤثر به على الطبيعة وعلى غيره من البش, وبما يتأثر به من الطبيعة ومن المجتمع ومن الأسباب التي دفتنا إلى التركيز البحث على معاني الحركات التناقض الظاهر في مدلولاتها.

فهذه اللغة العربية تبدو لك في كتابتها مبنية على أساس حروف صامتة, وهذه الحروف لا تصوت إلا مع علامات خاصة توضع فوقها أو تحتها, وهذه العلامات لا تنطلق وحدها لأنه لا يوجد في العربية معنى يفاد بصوت حركي مفرد كما هو الشأن في اللغات الأوروبية حيت "أو" (ou) مثلا تفيد مدلول المكان, أو التخير؛ يعني أنه لا يوجد لفظ مكون من حركة واحدة والكلام كله صوانب (جمع صوبنة =

فونيم) مركبة من حروف مع حركاتها لا من حروف وحدها ولا من حركات وحدها فالكلام عند العربي من كلم, أي: جرح وشق بمعنى: فتح (الصمت فهو مكاشفة ومباشرة من الكشف, أي: رفع الستار عن المختبئ, ومن البشر أي: الشق والفتح والعربي ويعتبر أن الإنسان في سكوت وسكون وهدوء بالنسبة غلى العالم الذي يعيش فيه وبالنسبة غليه أي: إلى وضعه فيه, فهو يكلم هذا العالم الغريب عند التعبير كما يفطر ذلك الصمت الذي هو الصيام لذا سمي إفطارا من فطر أي شق وقطع)، الله فاطر السماوات والأرض أي: خالقها من فعل خلق أي: شق: خلق وخرق وخرج وحرك الخ. والحركة إما يقوم بها الإنسان وإما تحصل له من غيره من البشر الذي يعيش معه أو من العالم الذي هو فيه بالنسبة غلة عناصره من ريح ورعد ومطر ونار الخ.. فهو إما مؤثر في العالم وإما متأثر به فالعربي، بهذه الفلسفة التي تتجلى في لغته واضحة لأنه حافظ نسبيا على أوضاعها بينما نراها اندرست في اللغات الأخرى يرى العالم في أبعاد ثلاثة كما أن لغته مبنية على ثلاث حركات: حركة الفتح أي: التأثير في العالم الخارجي وهو عمل صادر عن الإدارة، مثل: ضرب وقتل وخرج ونطح وقطع وأكل وفتح ودخل وصرع الخ.. وكلها أفعال مفتوحة العين لأن الفتحة تدل على العمل الصادر عن الفاعل بإرادة منه حقيقة أو مجازاً . ثم حركة الكسر أي: التأثر الذي يحصل للفاعل من طرف العلم الخارجي, فالكسر والخسر والقصر والخزل كلها بمعنى حصول الشيء للفاعل المغلوب

المقهور فالفعل المكسور العين يدل على كل ما يحصل للفاعل المغلوب المقهور فالفعل المكسور العين يدل على ما يحصل للفاعل بدون إرادة منه حقيقة أو مجازا, مثل: مرض وحزن وعطش وعلم وفرح وسقم وغرق وعور وحدب وجزع الخ... ثم الصم (والطم والتم ولكلها تدل على التجمع والكثرة والدوام والثبات) ك: حسن وخشن وكبر وسفر وقرب وعرج وعود ودخن وشرف, وكلها بمعنى حصول الشيء للفاعل لا حصولا طارئا أو مؤقتا كما هو في فعل بل بكثرة ودوام وثبات ونهاية كل هذا مبني على أساس قانون الجهد, والكل الذي أشرنا إليه فيما أن الحروف بشدتها ورخاوتها, برخومتها وخشونتها تصدر عن الإنسان للدلالة على الشدة والرخاوة والرخومة والخشونة في الأشياء وأوصافها فإنّ الحركات كذلك يجب أن تعتبر على هذا الأساس الجسماني, إلا أن فكرة الثقل والخفة بالنسبة غلى الأذن حسب ما ذهب غليه الأقدمون فكرن ناقصة لأنها مبنية على ظاهر اللفظ لا على باطنه المحرك الذي هو النشاط العصبي الدماغي بالنسبة غلى تحكم الإنسان في كلامه وإذا كان ذلك فلنا ثلاث حركات تقوم بها أعضاء الكلام إخراج ثلاثة أنواع من الحركات: الفتحة والضمة والكسرة التي تتصرف في جميع اللغة, فلماذا الفتحة تدل على العمل الإرادي؟ لأن فكي الفم عند إخراج صويتة الفتحة يبتعدان الواحد عن الأخر, وما الذي يبعدهما؟ ثلاث عضلات: الأولى عضلة قوية جدا عريضة وغليظة تسمى الماضغة Masseter وعضلة ثانية تساعد الأولى

وهي الجناحية ; Ptérigoidien وعضلة ثالثة هي الصدغبة Temporal تساعد الثانية إذن ثلاث عضلات قوية لرفع الفك الأسف حتى يتمكن الفم من العض والقطع للمأكولات وهذه العملية عملية إقفال الفم . هي أساس حياة الرجل لتلبية حاجته الأساسية ليعيش أما إبعاد ذات البطنين Digatrique والضرسية الأمية Mylohyoidien والذفنية الأمية Génilhyoidien فعملية الأقفال إذن بفضل عضلاتها القوية أسهل وأيسر من عملية الفتح الضعيفة العضلات؛ فإخراج الفتحة أصعب من إخراج الضمة التي تقتضي فتحا أقل من الذي للفتحةو وهي أصعب بدورها من الكسرة التي تقتضي انفتاحا قليلا للفم حتى أن صويتة الكسر قد تخرج ويكاد الكفان يكونان منطبقين الواحد على الآخر وفي الحقيقة إذا قال القدماء بخفة الفتحة وثقل الضمة والكسرة باعتمادهم على ظاهرة الجمال الصوتي فذلك له أساس في أعماق الإنسان ألا وهو الكلام المفتوح يروق لما يوحي به من حركة ونشاط وحيوية وإرادة بالنسبة إلى الكلام المكسور يروق لما يوحي به من المكسور الذي يشير إلا الانهزام والخضوع والرضوخ, وبالنسبة إلى الكلام إلى الضم الذي يدل على التراكم والتفاقم والسكون والركود.

وإذا تمهلنا في هذه النظرية وتأملناها تأملا متئدا عميقا في حد ذاته, ثم بالنسبة إلى أصول اللغة لا إلى فروعها وأخطائها وشائعها و وتبصرنا أمورها الباطنية اعتمادا على فلسفة الحركات بالنسبة إلى

البدن البشري, وطبقناها تطبيقا محكما, أمكننا إذ ذاك أن نشيد نحوا جديدا منطبقا يكشف لنا الستار عن النحو القديم الأصيل الذي بني عليه العرب القدماء لغتهم فأصبحت مطابقة لأغراض عقلهم وشعورهم وأحاسيسهم, أي: بكلمة واحدة مطابقة للحياة, إذا فعلنا هذا ستصبح إذ ذاك العربية أسهل اللغات بالنسبة إلى العقل, أي: بالنسبة غلى ما يريد العقل التعبير عنه فيمكن حينئذ أن نسترجع ملكة اللغة العربية التي ضاعت وصحيحها بدون معيار للتمييز بين الصالح والفاسد وبين التطور الدائر المكرر والتقدم القاصد الهادف إلى الكمال.

الأمثلـــة:

خذوا مثلا مادة "دخن" التي جاءتنا منها الأبنية الثلاثة: دخَن ودخِن ودخُن, فإنكم تجدون ما يلي:

دخن (بفتح العين) الدخان: إذا سطع وارتفع وهنا تشخيص للدخان وكأنه يرتفع بإرادة منه.

ودخنت (بفتح العين) النار: ارتفع دخانها (أي أطلقت الدخان فارتفع, وهنا تشخيص كذلك للفعل إراديا).

ودخنت (بسكر العين): ألقي عليها حطب فأفسدت فهاج دخانها (والمعنى واضح, أي: حصل لها الدخان وأصيبت به فأصبح الدخان يحصل لها ويؤثر فيها).

دخن (بكسر العين) الطعام واللحم وغيرهما: إذا أصابه الدخان في حال شيه أو طبخه حتى تغلب رائحة الدخان على طعمه (وهنا معنى الحصول واضح).

ودخن (بكسر العين) الطبيخ إذا تدخنت القدر . وشراب دخن (بكسر العين) متغير الرائحة (أي: بالمعنى الحقيقي رائحته هي رائحة الدخان وبالمعنى المجازي: لم تبق رائحته الأصلية فتغيرت وأطلق اللفظ على سبيل العموم).

ودخن (بكسر العين) خلقه: ساء وفسد وخبث (معنى: حصل لها السوء والفساد والخبث) ودخن (بضم العين) النبت ودخنت (بضم العين) الدالة دخنه مثل دخن (بكسر العين).

(يستخلص منه الثبات والدوام على حالة الدخنة, أي: الكدرة, يعني: صار نهائيا في ذلك اللون أو لم يستطع الصبر على كثرة الدخان).

وإذا أخذنا مادة أخرى فيها الأبنية الثلاثة مثل "ش ر ف" ومعناه العلو نرى مايلي: شرفه (بفتح العين): غلبه في الشرف وشرف (بفتح العين) الحائط: جعل له شرفه, وشرفت (بفتح العين): الناقة: صارت شارفا (أي على سبيل التشخيص علت وارتفعت في السن) وشرف بكسر العين الرجل: دام على أكل السنام)بمعنى: غلبت عليه شهوة أكل السنام, أي: الشرف وهو السنام أصلا من نفس المادة) وشرفت (بكسر العين) الأذن وشرف (بكسر العين) المنكب: ارتفعا, أي: شرفا (بكسر

الراء), أي: صار مرتفعين . وشرف الرجل (بضم العين صار ذا شرف (أي: في حالة ارتفاع وعلو ثبتت فيه وأصبح يتصف بها). وشرفت بالضم الناقة صارت شارفا والفرق بين شرفت الناقة (بالكسر) وشرف (بالضم) واضح, فالأول ملحوظ الوصيف بعد عدمه, والثاني كثرته وتراكمه ودوامه حتى أصبح في أعلى درجة منه).

وفي مادة "حزن" حزن (بالكسرة) حزنا وله وعليه (بالضم) في الاستعمال تلافيا للطيرة مع أن مصدره جزونة بقي مستعملا بالمعنى الحقيقي وهو غلاظة الأرض وشدتها.

وفي مادة "بئر" بئر وبئر بالتثليث وجهة خرج به بئر: (والمفهوم الضمني المعاقبة بين الثاء والزاي: " بزر" والمعاقبة بين الثاء والصاد: بصر . ومراعاة القلب المكاني: ثبر. فيأتينا منه معنى القروح ومعنى الكثرة ومعنى نوع من الأرض وإذا وقفنا على وبثر (بالكسر) وجهه حصلت له بثور, وبثر (بالضم) المعاني بين فعل بالفتح) وفعل (بالكسر) وفعل (بالضم) وذلك في الأفعال كلها.

وباعتبار هذا كله نصل إلى الحقيقة الآتية وهي أن العربي كان ينطق حسب ما في دماغه من أغراض, واللغة العربية . داخل حدود نظريات وقواعد ثابتة . أداة تمتاز بطواعية للتعبير عن جميع ما يختلج الفكر, لا ميل لها في أي لغة من لغات هذا العالم.

خطر الدخيل على

الفصحى والعامية معا

الأستاذ الدكتور أبو القاسم سعد اللّه

حين قرأت العنوان المختار لهذه الندوة وهو (الفصيح والعامية في وسائل الإعلام) تساءلت: هل الموضوع جديد؟ لقد بدا لي بسرعة أنه موضوع تناوله المجمعيون وغيرهم في عدة مناسبات, وأن الصحف والكتب قد عالجته, منذ الخمسينيات وربما قبل ذلك, ثم بدا لي أن موضوعا كهذا جديد ولو كان قديما لأنه متجدد تجدد , نفسها, وتجدد الإعلام والمجتمع بكامله وربما نستطيع القول إن كل عقد من الزمان له وسائل إعلامه وعاميته, وكلاهما يؤثر في الفصحى إيجابا وسلبا.

إن ما نشهده اليوم, ونحن في مرحلة أصبح الإعلام يسميها, مرحلة العولمة, هو الهجمة التي تقودها شبكة المعلومات على مواقع , العربية, سواء كانت الفصحى أو العامية, وهي هجمة لا تخص , العربية, بالمناسبة, وإنما هي موجهة بصفة عامة إلى إضعاف اللغات القومية في العالم, حتى المتقدمة منها, فالفرنسية والإيطالية واليابانية وغيرها تعاني من لغة المعلوماتية وهجمة العولمة كما تعاني , العربية ومثيلاتها, وهي تحاول أن تتخذ لنفسها وسائل للحماية الذاتية ما أمكنها, فتجند إعلامها المحلي ومجامعها وعلماءها وسياسييها ليقفوا ضد هذه الموجة العاتية موجة لغة المعلوماتية, بما فيها من رموز ومصطلحات ومغريات كالسرعة والفاعلية والتجدد.

وأول ضحايا هذه العولمة هم الشباب, ابتداء من سن المراهقة فمن جهة الفاعل هناك خريطة جديدة للتعامل مع الآخر, فالعالم كله, بما فيه ومن فيه أصبح ممثلا على شاشة صغيرة, يكفي تحريك (فأرة)

لاكتشاف خباياه وألوانه من الرغبات الجنسية إلى الآفاق العلمية, إلى الرياضة والمسليات, وغير ذلك مما يشد العين والقلب والفكر لتلك الشاشة الصغيرة أما من جهة المفعول به فهناك لغة لتلقي المعلومات غير , التي اعتاد الشاشة الصغيرة أما من جهة المفعول به فهناك لغة لتلقي المعلومات غير, التي اعتاد الشاب سماع موسيقاها أو ألف رؤية حروفها, وهي في العادة لغة إنجليزية مقتضية أو مختصرة في مصطلحات ورموز سرعان ما يتعرف عليها المتلقي, حسب تعليمات يتقنها بالممارسة والمرور بتجربة الصواب والخطأ أو من الأصدقاء, وحتى بالتعلم العادي في دورات لا تدوم في العادة أكثر من نصف شهر وأما انبهار المتلقي, وهو هنا الشاب المراهق ذو الاستعداد الفطري للاكتشاف والمغامرة وحب الجديد, تتغلب لغة المعلوماتية الجديدة الحية والعملية على , الوطنية, ولو كانت لغة الأم والقلب والتراث, لأنها أصبحت فاقدة للجدة والتطور بل رازحة في أثقال التخلف وعدم الاستجابة لمطلب السرعة والتلقائية ومسايرة روح العصر.

ذلك هو أحد أنواع الإعلام الذي يهدد الفصحى والعامية معا ومن الخطأ أن ندعي أن هجمة العولمة اللغوية تضر بالفصحى فقط ذلك أن العامية , إذا صينت من الدخيل غير الخاضع لقولبتها وصياغاتها, هي إثراء للفصحى لأنها في الأساس منها, ذلك نرى ضرورة حماية العامية أيضا من الدخيل المتغلب لأنها هي باب الإساءة إلى الفصحى إذا ما ظل مفتوحا على مصراعيه, وهي الباب

الرئيسي للاستلاب اللغوي, الذي وقعت فيه بعض الشعوب ولا عجب أن يدعي دعاة القضاء على الفصحى من المستشرقين فصل هذه عن عامياتها, بل تشجيع العامية في البلد الواحد لتصبح "عاميات" تمهيدا لإحلال , الدخيلة مكانها حيث تصبح هي (أي , الدخيلة) أداة للتواصل بدلها لذلك فالدعوة لحماية الفصحى يجب أن تشمل أيضا حماية العامية, لأن العامية هي الخط المتقدم للدفاع عن الفصحى, فإذا سقطت في وجه العولمة اللغوية فإن الدفاع عن الفصحى سيضعف كثيرا إذا لم يسقط أيضا.

وهناك أنواع أخرى من الإعلام تواجهه الفصحى والعامية معا أيضا ونعني به الإشهار أو الإعلانات التجارية, فقد أصبحت شاشة التلفزيون والسينما تعج بالصور المغرية والملونة والمتحركة في أشكال مختلفة لتروج لأنواع العطور والمأكولات والملابس وأدوات التجميل والمخترعات والألعاب والطرائف, ونحوها وكلها تؤدّى بأصوات وحركات رجالية ونسائية ذات دلالات خاصة, تخطف البصر وتحرك القلب وتلفت الانتباه وتخلب السمع, ولا سيما عند فئة الشباب والنساء . لأنها في معظمها موجهة لهاتين الفئتين من المجتمع . وكلها تستعمل في أغلب الأحيان العامية المختلطة بأسماء العلامات التجارية والعناوين والأسماء الأجنبية المنطوقة بأصوات عربية, فيكون ذلك ترويجا لا للبضاعة فقط ولكن لألفاظ ومعاني , الأجنبية إضافة إلى ما يحدثه

ذلك من أثر سلبي على, الوطنية باعتبارها تظهر غير قادرة على توصيل نفس الألفاظ والمعاني إلى المنتمين إليها.

وإلى جانب ذلك تردد الإذاعات وتنشر الصحف وتعرض شركات الإشهار ألوانا أخرى من التأثير اللغوي, كل في مجاله ففي هذه الإذاعات تذاع الإعلانات عن البضائع ونحوها بأصوات مغناة فيها تطريب وموسيقى بلغتها الأصلية الأجنبية, وقد تضاف إليها أمثال وحكم, وأسجاع ومقاطع صوتية مؤثرة, وأثناء ذلك تمرر الألفاظ والتعابير الدخيلة الحاملة لأسماء الشركات وعناوين المستحضرات وهلم جرا أما الصحف وشركات الإشهار فتبرر إعلاناتها التجارية بطريقة الإغراء والتلاعب بالألوان والأضواء, وهي تعتمد على الصورة الخاطفة للبصر في أحجام مختلفة ومن خلالها يعرف القارئ, شاء أو لم يشأ, نوع المعروض أمامه, وقد أصبحت بعض الصحف تكتفي بنشر صور الفنانين والفنانات في أحجام وأشكال وألوان ملفتة للنظر لا لشيء سوى ملء حيز من الصحيفة والكتابة أحيانا تحت الصورة أو فوقها بأن صاحبها أو صاحبتها تفعل كذا في مكان كذا بألفاظ وتعابير دخيلة على العربية.

وهناك آفة أخرى تظهر في وسائل الإعلام في بعض البلدان العربية, ونعني بها استعمال المختصرات ب, الأجنبية للدلالة اسم شركة أو حزب أو جمعية فالعربية قد تحضر العنوان الطويل, مثلا, في كلمة, ولكنها لا تستعمل المختصر في شكل حروف منفصلة أو

مجموعة, فلا نقول عن جامعة الدول العربية(ج.د.ع) ثم ننطقها (جدع) لتصبح علما على جامعة الدول العربية أثناء النطق أو الكتابة. ولكن بعض الصحف في الجزائر على الخصوص, تقول عن جبهة التحرير الوطني(ف.ل.ن) وهو اختصار الاسم بالفرنسية (FLN), ثم تعرفها وتجملها وتقول (الأفلان). وهكذا تفعل مع مختلف أسماء الأحزاب السياسية والشركات الوطنية والجمعيات المدنية, حيث يكون الأصل المختصر المعبر عنه (Abréviation) من الفرنسية ثم تعرب ذلك المختصر وتدخل عليه أداة التعريف, فتقول في التجمع الوطني الديمقراطي (الرند من الفرنسية (RND)و في الشركة الوطنية للكهرباء والغاز السونالغاز SONELGAZ وقد راجت هذه الاستعمالات حتى أصبح المواطنون العاديون يعرفونها بنطقها الأجنبي, ولو كانت مكتوبة بحروف عربية, ولو نطقت لهم بالعربية ربما لا يعرفونها, وكل ذلك من باب الترويج للدخيل على الفصحى والعامية معا, سواء أراد ذلك أصحاب الإعلام أم لم يقصدوا إليه.

ويتصل بهذا ما شاع في الجزائر من استعمال للألفاظ الأجنبية للدلالة على التجارة أو البطالة ونحو ذلك, حتى أصبح من الصعب محوه من أذهان الناس, خذ مثلا كلمة (طرابندو) فقد استعملت في الصحف العربية والفرنسية, وفي وسائل الإعلام الأخرى, للدلالة على تجارة الشنطة, واشتقت منها كلمة (طرابنديست) أي تاجر الشنطة, وهي عملية كان يقوم بها في العادة شباب لجلب بضائع معينة من الخارج

وكانوا في الواقع وسطاء بين تجار محليين أو موردين وتجار أجانب أو مصدرين ويتصل بذلك أيضا استعمال تعبير خاص بالبطال, أي: الذي لا عمل له والذي يقضي وقته واقفا عند حائط, علامة على الركود الاقتصادي, وضياع الشباب, ومن ثمة أطلقت وسائل الإعلام على الشاب البطال "حيطست" (من كلمة حيط/حائط) وأصبح الناس يرددون عبارات (الحيطست) او البطالين وأمثال هذه التعابير والألفاظ كثيرة, في وسائل الإعلام الجزائرية, مما يدل على حدة الصراع اللغوي بين الدخيل (الفرنسي) والفصيح/العامي.

وإليك الآن أمثلة مما تنقله وسائل الإعلام بأصوات جذابة مطربة في أغلب الأحيان, أو تكتبه الصحف وتكرره الألسنة حتى استفاض بين الخاص والعام:

1 . كلمات (الانترنيت):

كوبي = نسخ /Copy

بيست = لصق / Paste

سيف = حفظ / Save

أوبن = فتح / Open

ساين آوت = إغلاق/خروج/ Sign–Out

2 . كلمات متصلة بالحياة اليومية

نيدو = نوع من الحليب /Niido

لوريات = مختبر لأدوات التجميل وغيرها/ L’Oreal

تايم آوت = بطاطا مقلية /مجففة/Ringo

ميت لاند = لحم مصبر /Meat Land

3 . بعض المختصرات الشائعة

الأليسكو = (المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة) ALESCO

الأفالان = جبهة التحرير الوطني / FLN

الرند = التجمع الوطني الديمقراطي/RND

سونالغاز = الشركة الوطنية الجزائرية للكهرباء والغاز / SONELAGZ

حضرات الزملاء الكرام:

في ضوء ما قدمته وما ستقدمون من وجهات نظر مفيدة حول موضوع هذه الدورة اسمحوا لي أن أقترح عليكم عنوان الدورة المقبلة هو (وضع, العربية في مواجهة العولمة اللغوية).

وفقنا الله لخدمة لغتنا القومية، رمز وحدتنا ماضيا وحاضرا ومستقبلا

المنـهج التأسيسي لتعليم اللغة

العربية في المرحلة الابتدائـي

الأستاذ الدكتور يوسف الصيداوي

دمشق – سوريا

أيها السيدات والسادة، السلام عليكم.

في البدء أشكر للسيّد رئيس المجمع، الأستاذ الدكتور شاكر الفحام والأستاذ نائب الريس الدكتور إحسان النص، أن أتاح لي التحدث ما سمّيْتُه:

[المنهج التأسيسي لتعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية (الحلْقةِ الأولى)] ولا بدّ من أن أذكر مع العرفان بالفضل، السيد وزير التربية، الدكتور محمود السيد، على ما منحني من وقته الثمين، وما أوصى به السادة (موجّهن اللغة العربية في الوزارة)، من إمدادي بكل ما يغني البحث ويضيء سبيله، وكم أفادني ذلك ! ! ولا سيما مقابسةُ الأستاذين الموجّهين: غازي مفلح، وفايز مجدلاوي.

هذا، على أنني لا أرى العناصر الممهّدة للبحث تُستَكمل، ما لم أذْكر:

زياراتٍ متعددةً متكررة، لمدارس ابتدائية جالستُ خلالها معلمين ومعلمات، تمرّس بعضهم بالتعليم الابتدائي أكثر من 20 سنة، وحضروا دوراتٍ عقدتها وزارة التربية، للتدريب على الطريقة الجُمَلة، وقد اطلّعتُ من خلال ذلك، على حصيلة تجاربهم في تطبيع الطريقة المذكورة.

واسمحوا لي أخيراً أيها السادة، أن أضيف إلى ما تقدّم، خبرةً شخصية في تعليم طلاّب المراحل الثلاث، استمرّت محواً من ثلاثين سنة، منذ 1947 حتى 1975).فالهمّ يسّر وأعن.

كان التعليم في بلدنا يجري في الصفّ الأول، قبل نحو نصف قرن، على طريقة التهجّي، وتُسمّى اليوم: الطريقة الصوتية أو التركيبية وذلك أن يقرأ الطفل الحرف الأول من الكلمة، ثم يُتبعَه حرفها الثاني ثم الثالث ثم الرابع، حتى يُتِم تهجّيَ حروفِها.

وأقلُّ ما في هذه الطريقة، أنّ الطفل كلما أراد أن يقرأ حرفاً من حروفها الصحاح، كرّره مرتين، ليتوصّل إلى إمكانية النطق به فيقولُ مثلاً: بب، جج ، شش ، صص ، رر وهكذا...فإذا أراد قراءة حرف علة، تعذر عليه تكرارهُ فيتخلص من ذلك بأن يأتي بهمزة تسبق حرف العلة فيقو:[أا ، أو ، إيـ].

وهكذا يوالي الطفلُ تنقُّله بين طريقتين مختلفتين، فمرةً يكرر الحرف الصحيح، ومرة يزيد همزةً تسبق حرف العلة فإذا أراد مثلا قراءة كلمة: [بوران] وهي خمسة أحرف، تكلّف أن يكرّر أحرفها الصحاح، وهي ثلاثة: [الباء والراء والنون]، وتكلف أيضاً زيادة همزة قبل كلِّ من [الواو والألف]، ثم يتكلف لفظ ثلاثِ كلمات هي: [بو –بور – بورا].

وحصيلة ذلك حسابياً، أن يتكلّف لفظَ تِسع كلمات، أحرفُها ثلاثةٌ وعشرون حرفاً، لكي يتوصل غلى لفظ كلمة حروفُها خمسة فيقول: [بب أو بو – رر بور –بورا – نن بوران] وفي ذلك ما فيه من عناء عبثي، وملل نفسي، وجهد فيزيولوجي.

ومهما يَدُر الأمر، فإنّ الاستضلال براية الحقّ، يوجب الاعتراف بأنّ (الطريقة الصوتية)، (أي: طريقةَ التهجّي)، قد عفا عليها الزمن.

ولقد رأى القائمون عندنا على شؤون التعليم، قبل أكثر من أربعين سنة، أن يُحِلّوا الطريقة الجُمَيلة محلَّ طريقة التهجّي (الطريقة الصوتية)، فكان ذلك وحاولتُ الحصول على التقرير الذي قُدِّم بين يدي هذه النقلة الواسعة الشاسعة، فلم أحلَ بطائل، إذ قيل لي: المسألة قديمة، وليس في محفوظات الديوان شيءٌ من ذلك !!

وهكذا وجدتُني مضطرَاً إلى مقدمة موجزة، أبيّن فيها ما للطريقة الجملية وما عليها.

كان العالم النمسويّ (اهرنفلس . Ehrenfels) المتوفي سنة 1932، قال بأن الشكل شيءٌ غيرُ مجموعِ أجزائه ولم ينتبه علماء النفس ابتداءً، إلى ما قال به ولكن جماعةً منهم انتبهوا لذلك من بعد، فغدا ما قال به، نظريةً عامّة، نشأت المدرسة الغشتالتية بناءً عليها.

ومما أيّد هذه النظرية، تجاربُ أجراها (وولف غانغ كولر – Kohler Wolfgang) في أثناء الحرب العلمية الأولى، كان يملأ بها فراغ أيامه، في جزر الكناري على القِردَة، وغيرها من الحيوانات وقد خلص من تجاربه هذه، إلى أنّ الحيوان يُدرك الشيْء جملةً، قبل أن يدركه تفصيلاً.

وتلقّف علماء النفس هذه الملاحظات، فوسّعوها وطبّقوها على الإنسان، وكان العالم البلجيكي Decroly المتوفى عام 1932 يقول أيضاً بهذه الآراء ويفضّلها وينادي بتطبيقها في ميدان التربية غير أنّ الباحث الفرنسيّ Zazzo بيّن بالدليل أنْ ليس لهذا المذهب في ميدان التربية، فضلٌ يمتاز به من سواه من المدارس التربوية الأخرى.

هذا، على أنّ إنعام النظر، قد بيِّنَ لنا أنّ هذه الطريقة، إنما توافق خصائص اللغة الفرنسية والإنجليزية إذ لا سبيل إلى تعليم القراءة والكتابة فيهما إلا بهذه الطريقة.

فأما اللغة الإنجليزية، فإن الإنجليز أنفسهم لا يُمارون، في أنّ مفرداتِ لغتهم، لا توافق قراءتُها كتابتَها فالقراءة عندهم في واد، وكتابُتها في واد، ويا جامعَ الشمل !! ولقد اشتهر ذلك حتى الّف حوله برنارد شو مسرحية (pygmalion)، وقال في مقدَّمتها ما معناه: [إنّ الإنجليز لا يَقدرون على تعليم أبناءهم كتابةَ لغتِهم وقراءتها وتهجيها، فإذا تهجوها فإنما يتهجون أبجديةً أجنبيةً قديمة، لا تُهجّى ألفبائيتُها كلُّها، وغنما يهجى منها قسمٌ من أحرفها الصحاح فحسب][1] ودع عنك الإملاء فيها، فإنه أشق وأعتى من مسألة القراءة والكتابة.

وأما الفرنسية فما أمرُها من الإنجليزية ببعيد ودونك بعض التباين بين قراءتها وكتابتها:

قمن ذلك، أنّ من أحرفِها ما يُكتب في الكلمة ولا يُلفظ نحو: Ils parlent (أي: يتكلمون)، فإنّ حرف (s) يُكتب ولا يُلفظ وكذلك شأن أحرفها الثلاثة الأخيرة(ent) فإنها تكتب ولا تُلفظ ومن ذلك أيضاً، أنّ أربعةَ أحرف

-[1] The English have no respect for their language ;and will not teach their childre, to speak it They can not spell it beucause they have nothing to spell it with ; but an old foreign Algphbet of which only the consonant-and not all lf them-have agreed speech value.

منها تُكتب (i lle) وتُلفظ (يُّ) بإشمام آخرها حرف (e)، نحو: (il trava ille) لو اتسع الوقت لأوردنا من هذه الصنوف أفانين.

كل هذا يَجعل القراءة الجُملية، والإملاءَ الجُمَليّ، قدَراً مقدوراً على اللغتين الإنجليزية والفرنسية وأما لغتنا، فبفضل من الله، ليست كذلك فالحرف هو حيثما جاء في الكلام: فالقاف قاف، والسين سين، والباء باء، والألف ألف، والواو واو، والياء ياء الخ... فلمَ نطرَّحُ منَ من الله بها علينا، ونسعى إلى ما حُرمت منه اللغات الأخرى، فنرهق به أبناءنا جيلاً بعد جيل؟ أبَلغ العجزُ بنا ألاّ نعرف كيف نعلّمُ ابننا لغة أبيه وأمّه؟ !

ومن الطريف . وإن كانت طرافته مأساويّة . أنّنا في هذا البلد، بدأنا الأخذ بالطريقة الجميلة، بعد أن توصّل zazzo منذ أكثر من نصف قرن، إلى إسقاط القول بفضلها على الطرائق الأخرى وينظر المرء إلى مرجَّحات الأخذ بها في مناهجنا فيرى أعظمها، أنّ الكلَّ يُدرك، قبل أنّ تُدرك أجزاؤها وإذ كان الأمر كذلك، فواجبٌ إذا عند المتمسّكين بها، أن نعلّم أطفالنا العبارة قبل الجملة، والجملة قبل الكلمة والكلمة قبل الحرف.

وبناءً على هذا، يُطلب إلى الطفل أن يقرأ في الصفحة /55/ على سبيل المثال من كتاب القراءة في الصف الأول، العبارة التالية: [الباب هذا

باب الحديقة] يُطلب إليه أن يقرأها، وهو لا يعرف منها كلها إلاّ حرف الألف ويُطلب إليه أن يقرأ في الصفحة /132/ على سبيل المثال أيضاً، العبارة التالية: [ريمُ يرسم الفرَاش! وتلوّ، ريس العُصفور]، وفيها خمسة أحرفٍ، لا عهدَ للطفل بها من قبل، ولا رآها في حياته، هي: [التاء والشين والعين والفاء والألف واللام].

والذي أردتُ إليه من هذين النموذجين، أن أبيّن أنّ ما يتعلّمه الطفل بالطريقة الجميلة . مهما يُقل في تأييده ومسوّغته . لا يبنى على حروفٍ سبق أ، تعلّمها قبل، بل يبنى على وضعِ عبارة تحت عينيه، يَنظر إليها كتلةً واحدةً، ثم تتلوها كتلتٌ فكتلةٌ فكتلة ومن توافُرِ الكبل في ذاكرته، والاستعانة بالرسوم والصور، يتعلّم الطفل القراءة في الصف الأول وليست مسألة الاستظهار هذه شيئاً من عندِنا نستخلصه، بل نصَّ عليه مؤلفو الكتاب في دليل معلم الصف الأول، إذ قالوا/ص4 و5/ إنّ من أهداف البرنامج : 41[أن يكون التلميذ في نهاية العام قادراً على ....قراءة نحو 300-400 كلمة] فلولا أن يكون التعليم بهذه الطريقة حفظاً واستظهاراً عن ظهر قلب، لما كان للعدّ والإحصاء معنى وإنّ هذه لحقيقةٌ تقود بالضرورة إلى أن

الطريقة الجميلّة، لا توّد الطفل بآليّةٍ يتمكن أن يُعملها كلما أراد أن يقرأ، بل تعلِّمه المفرداتِ طول العام كلمةً كلمة !! استظهاراً وحفظاً عن ظهر قلب، ومن هنا يكون الطبيعيّ والمنطقيّ، أن تُعدّ وتُحصى الكلماتُ التي يتعلّمها طول العام.

ويثور هاهنا سؤال: إذا كان التعليم استظهاراً . وهو كائن . **فكيف يملك الطفل، ومتى يملك الطفل،** آلية قراءةٍ يتمكن بها أن يقرأ لغة أمّه وأبيه كلما أراد وفي كل موضوع يريد؟؟ ليس في كتاب المرحلة الأولى ما يبيّن ذلك ! ! أين هذه الآلية ؟؟ وأين هذه الكيفية؟؟

أيها السيدات والسادة: الصلاة عمود الدين، إن قُبلت قُبل ما سواها، وإن رُدت رُدَّ ما سواها، والتعليم في الصفّ الأول عمود التعليم، إن صحّ صحّ ما بعده وإنْ اعتلّ اعتلّ ما بعده ومنذ بدأت كتبُنا تطبيق الطريقة الجملية في الصفّ أول، بدأ انحدار أبناءنا نحو عَشى القراءة وشلل الكتابة، وصحب انحدارهم شكوى الآباء والأمهات عجز أبنائهم، وما يتكبكبون إليه وكان لا بدَّمن أن يشأ عن عجز الطفل إسحاسُه بالهزيمة، وأن ينكفىء

معتقداً في نفسه القصورَ، نافراً من لغته مبغضاً لها حتى إذا أعلِق باب الصفّ على أولئك الأطفال الصغار، وخلا المعلّم بهم، كان الشعورُ بالقلق والخوف، والكرهُ للمعلم، والإعراضُ نفسياً عما يقول، والانصرافُ عقلاً وحسّاً، إلى جَرَسَ الفرصة متى يُفرع؟ !

فإذا كان بين هؤلاء الأطفال من عُنيَ والداه باستكمال تعليمه في المنزل، أو استقدما له معلّماً يعلمه ثم رآه زملاؤه، يقّدر على ما عجزوا هم عنه، ازداد الأمر سوءً وترسّخ في نفوسهم شعورٌ بالنقص؛ جاهلين أن قدرة زميلهم، إنما أتت من عناء والديه، وما يكابدانه كل يوم، ليسدّ ثغراتِ التعليم بالطريقة الجميلة.

فإذا انتهى العام الدراسي، ورّقيَ الطفل . لا ارتقى . إلى الصفّ الثاني ارتقى معه عجزُه وقصورُه وإخفاقُه، وظلّ هذا الثالوث يلزمه ما دام طالباً، حتى إذا خرج إلى الحياة العملية . كما يقال . وجد في نفسه حاجة شديدة إلى ما يدفع عنه تهمة هذا الثالوث المزري، فتسلّح بثالوث مقابل: هو ((العربية صعب، واللغة العربية تواكب العصر، والعامية هي الحل")).

هذا على أنّ البحث يظلّ ناقصاً، ما لم نلّم بالإملاء إلمامةً ولو طفيفة وإنّ ذلك ليبين أن الطريقة الجملية، ممكنٌ تطبيقها في القراءة فقط، وأما في الإملاء فاستحالتها مطلقةٌ لا استثناء فيها.

وبيانُ ذلك، أنّ الإملاء هو آخر المطاف كتابة والمرءُ حين يكتب، يكتب بالضرورة التي لا محيص عنها . حرفاً بعد حرف بعد حرف بعد حرف ففي كتابة ((شرب)) مثلاً، لا بدّ للكاتب بالضرورة، من أن يبدأ بكتابة الشين أولاً، ثم الراءِ ثانياً، ثم الباء ثالثاً، ويستحيل أن يكتب أحرف الكلمة الثلاثة مجتمعةً في آنٍ معاً !! وكتابتها حرفاً حرفاً، ضدُّ ما تأمر به الطريقةُ الجُمَلِية !! وحصيلة ذلك، أنّ هذه الطريقة تأمر فتُطاع في القراءة فحسْب، وأما في الإملاء، فإنها تأَمُرُ فتُعصى.

ولسائل أن يقول: وكيف حلَّ منهاجُ الصف الأول هذه العقدة المستعصية؟ والجواب: حلَّها بأن ألغى الإملاء الذي يعرفه أبناء الأمة، وأحلّ محلّه نوعين مستحدثين هما: الإملاء المنقول، والإملاء المنظور. فأما المنقول، فهو أن توضع عبارة على السبورة، تُقرأ، ثم يُطلب من الأطفال أن

ينسخوها ويستطيع المرء أن يقول مطمئناً: إنّ إطلاق تسميةِ((ألإملاء)) على هذا الصنف من الكتابة، فيه ظلم كبير لمعاني المفردات وإما ((الإملاء المنظور))، فهو أن تُعرض عبارةٌ على السبورة' يراها الأطفال دقائق معدودة ثم تُزالُ من على السبورة، فيكتبونها استمداداً من ذاكرتهم حرفاً حرفاً فيطيع الطفلُ الطريقة الجملية في الذهاب، إذ يقرأ العبارة قراءة جملية، ويعصيها في الإياب، إذ يكتبها حرفاً بعد حرف بالضرورة.

قال لي أحدُ معلّمي الصفّ الأول: لقد شكوتُ يوماً إلى أخد الأساتذة المشرفين عينا ، ما يصاب به الأطفال من العشى، إذ يُصرفون إلى الطريقة الجملية أشدّ الصرف وأقساه، فقال لي: إنّ هذه الطرقة التي تعترِض عليها، لم تُقَرَّر في لبلدنا إلاّ بَعْد النظر في مناهج التعليم الابتدائيّ لدى اثنتي عشرة دولة !! منها فرنسا وإنجلترا والنرويج...

ونحن نقول: إنّ لكّل لغة مقوماتِها واحتياجاتِها، وأسعدُ الأطفال، من عُرِفَت مقُّوماتُ لغتهم، ووُصِفت لها احتياجاتُها.

وقعد، فإنّ الطريقة التركيبية الصوتية، (أي طريقة التهجّي) مضى زمانها فلم تُعد صالحة.

والطريقة الجملية تكاد تكون في اللغات الأجنبيةِ المتفرعةِ عن اللاتينية وغيرها، هي الحَلَّ الوحيد، للتخلّص من التبايُن بين النطق والكتابة وقد رأيتُ ما يناسب العربية هو الاستفادة من الطريقتين (التركيبية والجملية)، وقد سميتُ ذلك الطريقة المقطعة)، لأنها مبنية على مقاطع، وسأبيّن ذلك تفصيلاً بعد قليل[2].

أيها السيدات والسادة، الحروف في العربية زمرتا:

الزمرة الأولى: هي الحروف الصحاح، كما يسميها ابن جني في سر الصناعة: (الباء والتاء والثاء والجيم والحاء) الخ...

والزمرة الثانية: حروف العلة هي ثلاثة: الألف والواو والياء، وأبعاضُها كما يقول سيبوية، وهي (الفتحة والضمة والكسرة) والحقّ أنّ تسميتها حروفَ علّة، مصطلح نحويّ صرفيّ، منظورٌ فيه إلى أثر هذه الأحرف في بناء الكلمة، وأما في تعليم الأطفال فأُرى تسميتَها:[حروف الانفجار] أصدف في التعبير عن عملها هاهنا ذلك أنّ المتدّبر يلاحظ أن

- [2] 1- لا نعني هاهنا بـ [المقطع والمقطعية], ما يعنيه علماء الصوتيات, وإنما نعني اقتران حرفٍ صحيح بحرفِ علّة, أو حركةٍ هي بعضُ حرف العلّة ولم نستعمل هذه التسمية, إلاّ لنُعيين على فهم طريقتنا في تعليم الطفل فحسب, ولو وجدنا كلمةً غير المقطعية, تعبّر عما نريد, لأخذنا بها تجنّباً لاختلاط المصطلحات وعلى ذلك ليس استعمال المقطعية هاهنا مصطلحاً, بل وصف لطريقة تعليمية.

الحرف الصحيح، يظلّ ساكناً، حبيسَ مخرجه من الفم حتى يقترن بألف أو واو أو ياء أو أبعاضها، فينفجرَ خارجاً من محبسه، مؤلِّفاً مقطعاً من حرفين: حرفٍ صحيح مقرونٍ بحرف انفجار، هو الألف: [با] مثلاً، أو الواو [بو]، أو الياء: [بيـ]أو مقرونٍ بحركة بعضُ حرفِ الانفجار: [بَـ] مثلاً، أو [بُـ] أو: [بِـ].

فإذا لم يقترن الحرف الصحيح، بحرف علّةٍ أو بعضِه (أي: بحرفِ انفجار بعضه)، ظلّ في موضعه من الفم، حبيساً لا يؤلِّف مع ما بعده مقطعاً، بل يأتي بين مقطعين، كأنه منصّةٌ يُقْفَز منها إلى المقطع الذي يليه فهو ساكن، وقبله مقطعٌ وبعده مقطع.

خذ حرفَ الباء مثلاً، فإنه يظلّ حبيساً وراء الشفتين، حتى تقترن به ألفٌ فينفجرَ مكوِّناً مقطعاً، فيقالَ: [با]، أو واوٌ فيقالَ: [بُو]، أو ياءٌ فيقالَ: [بيـ] فإن يكن حرفُ علة، فبعضُه، أي فتحةٌ أو ضمةٌ أو كسرة فيقال: [بَـ] أو بُـ] أو [بِـ] الخ...

فإذا لم يقترن به حرفُ علّة أو بعضُه، وليكن ذلك في كلمة: [خُبْزُنا] مثلاً ظلَّ ساكناً حبيساً، فالخاء مع الضمة مقطع، والزاي مع الضمة مقطع،

وأما الباء بينهما، فحرفٌ حبيس لا ينفجر، إذ ليس بعده حرفُ علةٍ، أو بعضُه، ومن ثم لا يِلف مقطعاً، بل يكُون منصّةً يُقفَز منها إلى مقطع الزاي المضمومة: [خُبْزُ] وقس على هذا المثال مفرداتِ العربية كلّها، تجدْها يتعاروها الانفجار والاحتباس، ما بين مقطع، ومنصَّةٍ يُقفز منها إلى مقطع.

وعلى هذا، إذا عُلِّم الطفل حروف العلة (الانفجار): [الألف والواو والياء] وأبعاضها: [الفتحة والضمة والكسرة]، هان بعد ذلك على المعلم أن يعلّمه قراءةً مفرداتِ اللغة كلِّها، وكتابتَها وإملاءَها فإذا أعطي الحرفَ الصحيح (الميم مثلاً)، لم يُعْطَه مستقلاً قائماً برأسه، بل يُعطاه مقروناً بالألف، فيفتح فمه بهما: على أنهما معاً مقطع: (ما)، أو يُعطاه مقروناً بالواو، فيضمّ فمَه بهما: (مو) على أنهما معاً مقطع، أو يُعطاه مقروناً بالياء، فيلفِظهُ مع الياء مكسوراً: (مِي)، على أنهما معاً مقطع، وقس على هذا اتصالَه بأبعاض حروف العلة (أي: أبعاض حروف الانفجار)، من فتحة (مَ) أو ضمة (مُ) أو كسرة(مِ) وشأنُ سائر الحروف الصحاح كشأن الميم والياء، فلا نرى مسوِّغاً للإصالة.

على هذا خُلِقَ الإنسان، وعلى هذا سُوِّيَت تجاويفُ فمِه وعضلاتُه وقد جاءت اللغة العربية، جاريةً على ما خلق الله، منطبقة على ما سَّوى فإذا نادينا بلزوم الطريقة المقطعية في تعليم أطفالنا لغةَ أمتهم فإنما ننادي بلزوم ما خلقهم الله عليه، وهيأهم له.

وعلى ذلك: لا يُعطي الطفلُ الحرفَ الصحيح، إلا مقروناً بالضرورة بحرفِ علّة (حرف انفجار): ألفٍ أو واو أو ياء، [دا – را – ما...دو – رو – مو ... دي – ري – مي الخ]...أو ببعض حرف علة: فتحةٍ أو ضمة أو كسرة: [دَ – رَ – مَ...دُ – رُ – مُ...دِ – ر – مِ الخ]...

أما عند الوَقف، فيقف الطفل على ساكن، كما تقضي أصول القراءة في اللغة العربية، فيقول مثلاً: [بابُ دارْ] ويحسن هاهنا، على أنّ سكون الوقف (أي: سون الراء)، ليس سكوناً أصلياً، وإنما هو سكون عن حركة، فالقارئ إذا درَجَ وحدَدَ فلم يقف على الراء، وجب أن يحرّكها فيقول مثلاً: [بابُ دار زيد] فيكون حرفُ الراء مع الكسرة مقطعاً، لا حرفاً حبيساً.

ومن استكمال الحث أن نذكر، أنّ علماء الأمة على أنّ التنوين نونٌ ساكنة وذلك منطبقٌ على منهجنا كلّ الانطباق، فإذا وَقف الطفل على الدال

في نحو: [سافر سعيدْ] فسكون الدال في هذه الحال ليس أصلياً بل هو سكونٌ عن حركة وإذا دَرَجَ حَدَرَ فقال: [سافرَ سعيدُ إلى بيروت]، فالنون حرفٌ حبيس بمنْزلة المنصة يُقفز منه إلى المقطع بعده، وهو الهمزة المنفجرة ببعض حرف العلة:[إ].

وبعدُو فالحرف الصحيح، لا يُعلمه الطفلُ إلا مقترناً بحرفِ علّة (انفجار)، أو بعضِه ولا يُعَلَمُ الحرفَ الساكن إلا على أنه منصَّةٌ، يُقْفَزُ منها إلى مقطع، أو أنه ساكنٌ عن حركة عند الوقف.

ولا يُعَدُّ تعليم المقطع مستَكْمَلاً إلاّ بنسخه ثمّ إملائه فيواكب الإملاءُ القراءةَ خطوةً خطوة، فإذا تعلّم الطفل مقطع [را] مثلاً، كتبه نسخاً وإملاءً، ويفعل مثل ذلك بمقطع [حا] ، فإذا ذُونِيَ المقطعان، كتبهما معاً: [راحا] ، نسخاً وإملاءً وهكذا وهكذا ... وذلك أنّ المقطع، لا يُرسِّخه شيءٌ في ذهن الطفل، كما يرسّخه أن يَكتبه نسْخاً، ثمّ إملاءً.

هذا مجمَلُ المنهجِ التأسيسيّ في تعليم الطفل في الصفّ الأول، كيف يقرأ، وكيف يكتب.

وإذا كان لا بدَّ من الدخول في مزيدٍ من التفاصيل، قلنا:

يُعطى الطفلُ منذ الدرس الأول مقطعَ: [يا] مثلاً، وبعد مسافة مناسبة، يُعطى مقطعَ الطفل آخَر، ثم يُداني مؤلِّف الكتاب، المقطعَ الثاني من المقطع الأول تسلسلاً، ويستمرُّ في المداناة، حتى يتّصل المقطعان فيكتشفَ الطفلُ وحده بغير مرشد أو مُعين ، أنّ تتابعَ المقاطعِ بغير فاصل، خَلق كلمةً ذاتَ معنىً هي [يابا] وقس على هذا كلَّ مقطع جديد.

وفي الدرس الثاني، يُعطى الطفلُ حرف الدال مثلاً مقروناً بالألف، فيقرأ: [دا] وبعد مسافةٍ مناسبة [دا] أخرى، ثم يُداني مؤلِّفُ الكتاب، المقطعَ الثاني من المقطع الأول، ويستمرّ في المداناة حتى يتّصل المقطعان فيكتشفَ الطفلُ، أنّ توالي المقاطعِ بغير فاصل، خَلق كلمةً ذاتَ معنىً هي [دادا].

ومن مزج مقاطع الدرسين وتقاليبهما، يقال مثلاً: [يت دَ بابـ] + [يابا، دادا، با دَ بابـ] وبعدَ مداناة المقاطع [بادَ بابـ] + [يابا، دادا، بادَ بابـ].

ومتى استقرّ تعليم المقطع المؤلِّف الكتاب، إلى تعليم الحرف الصحيح مع الواو أو الضمة، ثمّ مع الياء أو الكسرة.

وإذا كان لا بدَّ من الدخول مرة أخرى في التفاصيل وقلنا:

يُعطى الطفلُ مقطعَ: [بو] مثلاً، وبعد مسافة مناسبة، يُعطى مقطعَ [بو] آخر، ثم يُداني مؤلِّفُ الكتاب، المقطع الثاني من المقطع الأول تسلسلاً، ويستمرّ في المداناة، حتى يتّصل المقطعان، فيكتشفَ الطفلُ وحده بغير مُعين ولا مرشد، أنّ تتابعَ المقاطعِ بغير فاصل، خلَقَ كلمةً ذاتَ معنىً هي [بوبو] (يرسمُ تحت المقطعين أو فوقهما، كأسُ ماء ملأى وطفلٌ يزحَف نحو يشير بيده إليها، وتخرج من فمه مقاطع [بوبو، بوبو[تعبيراً عن طلبه الماء).

كما يمكن أن يُعطى بالطريقة نفسها، مقطع [دو]، ويُكرَّ، وبعد المداناة، يجد الطفل تحت عينيه: [دو دو] (يمكن رسْمُ طفلٍ يزحف نحو المدفأة مآدّاً يدَه نحوها، وأمُّه تولُ له: دو دو، تحذِّره أذى النار).

ومن الاستفادة من مقاطع الدرس، والمقاطع السابقة يمكن أن يُكوِّن مؤلِّف الكتاب:[با بُ بابا]+[با بُ دادا] + [با بُ بابا، و بابُ دادا] + [بابُ بابا باذْ]، و با بُ دادا باذْ] + [با بُ بابا، وبابُ دادا بادا].

وبعد المداناة: [بابُ بابا]+ [بابُ دادا]+ [بابُ بابا، وبابُ دادا] +]بابُ بابا باذْ ، و بابُ دادا باذْ]+ ٌ[بابُ بابا، وبابُ دادا] + [بابُ بابا، بابُ دادا، بادا].

ثم يُعطى الطفل مقطع [بيـ]، ويكونِّ مؤلف الكتاب من هذا المقطع، ومما سبق من مقاطعَ في الدروس السابقة، كلماتٍ جديدة، نحو: [با بيـ]+[دادا، با بي باذْ]+[بابا، با بي باذْ]+ [با بي و بابُ دادا بادا].

وبعدَ المداناة: [بابيـ]+ [دادا، بابي باذْ] +° [بابا، بابي باذْ] [بابي و بابُ دادا بادا].

ويُعطى مقاطعَ: [ما مو مي، أو مَ مُ مِ]، فيكوِّن مؤلِّف الكتاب: [ما ما ، دو ما داري] + [بابا، دو ما داري] ، وبعد المداناة:]ماما، دوما داري] + [بابا دوما داري].

ثمّ يُعطى مقاطع :]را رو ري أو رَ رُ ر]، ويستفيد مؤلفُ الكتاب مما يتوافر بين يديه من المقاطع الجديدة، ومن مقاطع الدروس السابقة، في تكوين ما يمكن تكوينُه من المفردات والجمل والعبارات وتقاليبها، نحو:

[بابا، دو ما دا ري] وبعد المداناة: [بابا، دوما داري].

[ما ما، رو دي دو رَ دو ما] وبعد المداناة: [ماما، رودي دورَ دوما].

[بابا، دا ري وَ دا رث دادا وَ دا رُ ما ما، دو رْ] وبعد المداناة : [بابا، داري و دارُ دادا و دارُ ماما، دورْ].

[را دَ بابا دو ما] وبعد المداناة: [رادَ بابا دورَ دوما].

[بابا و دادا را دا دو ر دو ما] وبعد المداناة: [بابا و دادا رادا دور دوما].

[دو ري ، دو رُ بابا و ماما] وبعد المداناة: [دوري، دورُ بابا و ماما]

[يومُ دوما باد] وبعد المداناة : [يومُ دوما باد].

بعد ان عُلِّم الطفلُ قراءةَ بعض الأحرف الصحاح، مقرونةً بحروف الانفجار (حروف العلة الثلاثة) وأبعاضِها من فتحة وضمة وكسرة، يغدو

تعليمُ قراءةِ اللغة – مع شيءٍ من التجوُّز – في الكفّ إذ كلُّ حرفِ جديد، إمّا أن يمُده حرف انفجار، أو يقصِّرَ مَده حركةٌ هي بعض حرف الانفجار.

هذا، على أن يظلّ الكتابُ والمعلّم، مستمسكين أبداً، بما ذكرناه آنفاً من مبادئ، هي:

أنّ الحرف الصحيح يأتي في العربية مقترناً بحرفِ انفجار (حرف علّة)، أو بعضِه.

ويأتي ساكناً بين مقطعين، فيكونُ بمنْزلة منصّة، يُقفز منها إلى المقطع الذي يليه أو ساكناً عن حركة عند الوقف.

أنّ تعليم المقطع لا يُعد مستكملاً إلاّ بنسخه ثم إملائه.

والذي لا شكَّ فيه، أنّ الطفل ولا بدَّ من أن يشعر بالقوّة إذ يرى في نفسه القدرة على قراءة ما تحت بصره !! وبالمتعة إذ يكتشف أنّ جمع مقطعين أو أكثر أنشاء معنى لم يكن يخطر في باله !! ولا بدّ من بعد ذلك أن ينشط لتحقيق مزيدٍ من القدرة ومزيد من الاكتشاف !!

تنبـيهات:

يحمل أبناؤنا اليوم أربعة من عيوب القراءة، تصكّ السمعَ كلما أصغى المرء إلى الإذاعات أو إلى كثير ممن يقرؤون أو يخطبون أو يتكلّمون.

أولها: اعتدادُهم الجيم حرفاً شمسياً لا تُلفظ اللام قبله فيقولن مثلاً [سار جْجَيْش، وعَلوتُ جيْجَبَل، وجْجمَلُ سفينة الصحراء] وصوابُ لفظها: [سارَ لْجَيش، ةعلَوْتُ لْجَبَل، ولْجَمل سفينة الصحراء].

وذلك أنّ الجيم حرفٌ قمريّ، واجبٌ إظهارُ اللام قبله فإذا أعطي الأطفالُ حرف الجيم، كان على المعلم في أثناء الدرس إرشادُهم إلى صحيحِ لفظِه مع الألف واللام.

والعيب الثاني: إسقاطُهم همزةَ الوصل من اللفظ فيقولون: [ستقبلنا الضيوف قْتَحم المقاتلون مواقع العدوّ]، بادئين بالساكن، مع أنّ العربيّ – في الأصل – استعار همزة وصلٍ من الفراغ ليتجنّب البدء بالساكن !! والصواب أن يقال: [اسْتقبلنا الضيوف، إقْتَحم المقاتلون مواقع العدوّ]؛ فلْيُصِلحْ كتابُ القراءة والمعلّمُ هذا الإخلال، فقد تفشّى.

والعيب الثالث: أنهم يلفِظُون همزةَ الوصل من الألف واللام، همزةَ قطع – في الحدر والدرج – فيقولون: [أقبلَ أَلْصيف]، والثواب: [أقبلَ صْصَيْف].

والعيب الرابع: أنهم يجعلون همزة الوصل – بعد التنوين – همزةَ قطعٍ فيقولون: [الحَرُّ مزعجٌ أَلْيَوم، في المساء مطربٌ أَلْغناء]، والصواب كسْر نون التنوين، وإسقاط همزة الوصل، فيقال: [الحرُّر مزعجُ ن لْيَومو في المساء مطربُ ن لْغناء]، ومثل ذلك:] رقيقُ نِ لْقُماش، خفيفُ نِ لْحِمل، عسيرُ نِ لْحساب].

ويمكن تدارك هذه العيوب كلِّها، بدرسٍ واحد يلي درْسَ الألف واللام.

إلى هنا ينتهي البحث في المنهج التأسيسي، لتعليم الأطفال القراءة والكتابة والإملاء في الصف الأول.

ملاحظات في التطبيق وصُنع الدرس:

إنّ الأخذ بالطريقة المقطعية التي نقترحها، لا يعني اطّراحَ فوائدَ يمكن أن تُستفاد من الطريقة الجملية **أو** غيرها مثال ذلك المحادثة الممهِّدة للدرس، والمُعينةُ على التعبير، فإنها لا تُعارض الطريقة المقطعية ومثل ذلك

ما يسمّونه الإملاء المنقول والإملاء المنظور، فإنهما لا يعارضان الإملاء المقطعيّ هذا، على أن يكون كلُّ ذلك في حيّز ما ينفع ويقيد، لا على أنه هو الأصل، أو الطريق إلى تعليم القراءة والكتابة والإملاء.

وقد قال لي أستاذٌ مُرَبٍّ، معلِّقاً على هذا: إنّ من نتائج ما تقوله، ألاّ يكون بين درس القراءة وبين المحادثة والتعبير علاقة قلت: نعم، وما الذي في ذلك من الخلل؟ ولِمَ إذا علّمنا الطفل كيف يقرأ الألف ص/48، لَزمنا بالضرورة أن نحادثه بما يتعلّق بالحديقة، أو الحديقة ص/55؟؟

يلمس المرء ربطاً يكاد يكون دائماً، بين المسائل الوطنية ودروس القراءة، وليس ما يمنع من ذلك بل لعلّه هو الجيّد إذا كان مكتوباً بأسلوب بليف، تُحكِمه تراكيبُ شديدة الأسْر، وتعابير فصيحة مشرقة وهو شرط يكاد يتعذر تحقيقه في أيامنا؛ لنجعل القراءة للقراءة، والوطنيات للمحادثة والتعبير، فذلك أجدى على الوطن وأبنائه.

ليس صحيحاً أنّ المقطّعات والقصائد، التي تناسب الطفل، هي تلك الخاليةُ منا لفصاحة والبيان، كخطاب الشاعر للمدرسةِ الصفِّ والعَلَم، أو القول على لسان الطفل: إنه يسّرح بالمشط شعره، ويُقبّل مما قبل النوم !!

فإنّ هذا ونحوه، لا يُنتج في آخر المطاف، إلاّ عربيةً مغسولة، كما يقول الإمام عبد القاهر الجرجاني، وكما دلت تجارب التعليم في بلدنا طول نحو أربعين سنة !! وقد يقال: إنّ الطفل لا يستطيع أكثر من هذا.

وفي الجواب نقول: بل هو يستطيع أكثر من هذا وما يُكلفه الأطفال اليوم في المدارس، من استظهار قصار السور، كسورة الفيل، وسورة الناس، وسورة قريش وسورة الكوثر، دليلٌ لا يُد حض على أن قدرة الطفل تتجاوز كثيراً ما يُظَنّ به !! وبدلَ أن نُكلف الطفل استظهار (يا مدرستي يا مدرستي)، لنكلِّفْه ما كنا نُكلَّف استظهاره قبل نحو خمسٍ وستين سنة، من مثل:

عصفورتان في الحجاز حلّتا على فنَنْ

في خاملٍ من الرياضِ لا ندٍ ولا حسنْ

بينا هما تنتجيان سَحراً على الغُصُنْ

مرَّ على أيكهما ريحٌ سرى من اليمَنْ

حيَّى وقال دُرَّتان في وعاءٍ ممتهنْ !!

لقد رأيتُ حولَ صنعاءَ وفي ظِلِّ عَدَنْ

خمـائلاً كأنـهـا بقيـة من ذي يَزَنْ

الــحَبُّ فيها سُكَّرٌ والماء شهدٌ ولبنْ

لم يرها الطير ولم يسمع بها إلاّ افتتنْ

هيّا اركباني نأْتِها في ساعة من الزمنْ

قالت له إحداهما، والطيرُ منهنّ الفطِنْ

يا ريحُ أنتَ ابن السبيل ما عرَفْتَ ما السكنْ

هبْ جنَّةَ الخُلْدِ اليمنْ، ر شيءَ يعدِلُ الوطنْ !!

ولربما قدَرَ الطفلُ على مالا يقدر عليه الكبير، ولا سيما الاستظهار عن ظهر قلب !! ولقد زرتُ يوماً الأستاذ أحمد راتب النفاخ رحمه الله، وكان ابنه عبد الله جالساً على بساط ولُعَبُه بين يده، فطلب منه أن يُمِعَني شيئاً مما يحفظ من الشعر، فانطلق يقول وهو منصرفٌ إلى لعبه، كأنه يقول الشعر لنفسه، لا لمن يسمعه:

صَفَحْنا عن بني ذُهْلٍ وقلنا: القومُ إخوانُ

عسى ألأيامُ أن يَرْجعْنَ قوماً كالذي كانوا

فما صرَّح الشــرُّ فأمسى وهو عُريــانُ

ولـم يبقَ سوى العُدوانِ   دِنّاهــمْ كما دانــوا

مسَـيْنا مشيَةَ الليثِ   غـدا والليثُ غضبانُ

بضربٍ فيه توهينٌ   وتـــخضعٌ زإقرانُ

وطـعنٍ كفم الزقِّ   غـذ والـزِقُّ ملآنُ

وبعضُ الحِلْمِ عند الجهلِ للذّلَّةِ إذعانُ

وفي الشرِّ نجاةٌ حين لا يُنجيكَ إحسانُ

وقد يقال إنّ في القصيدتين شيئاً من المفردات الغريبة، فنقول نعم، ولكنه قليل، وكما نُحسِن إلى الطفل إذ نُقرِئُه ونحفّظه قصارَ السُوَر، ونشرح له معنى الغريب من ألفاظها، نحو : § طيراً أبابيل – كعصفٍ مأكول – ومن شرِّ غاسقٍ إذا وقب – إنّ شانِئك هو الأبتر.. § ، فإننا نُحسُ إليه إذ نُقرِئه ونشرع له معاني: [فنن تنتجيان – مِشيةَ الليث – وطعنٍ كفم الزقّ – وضربٍ فيه توهينٌ...]

ولقد كان الأطفال من قبلُ، يستكملون استظهار القرآن كلِّه من الدَفّة غلى الدفة قبل ان يتجاوزوا السنة الخامسة من أعمارهم وإنما نقول هذا

لنبرهن على أنّ الطفلَ قار على استظهار هذا المستوى من الشعر فلمَ نهبط به إلى مستوى: (يا مدرستي يا مدرستي) ؟ !!

إنّ لشوقي ما يصحّ أن يسمى (ديواناً للأطفال)، فيه لطيف الحكايا، منظوما بفصيح الكلام، فلْنغترف منه ما نُقيم به ألسنة أبنائنا، ويكون لهم ذخراً لغوياً وتركيبياً.

إنّ مصير أبنائنا العلميَّ والثقافيّ، مربوطٌّ في آخر المطاف بما نعلمهم في الصفَ الأول، وإذ قد كان الأمر كذلك، فإن الواجب الوطني والقومية يقتضينا – مع احترامنا البالغ للأساتذة الذين ألّفوا الكتب من قبل – ان نصنع لهم كتاباً يؤلِّفه لهم جهابذةُ علمِ النفس والتربية واللغة، خالياً من كلّ خطأ تربوي أو لغويّ أو مطبعيّ، مهما يَضْؤُلْ أو يدقَّ، **ثانياً** لا يتغيّر ولا يتبدّل عاماً بعد عام بل لا يُغيَّر منه حرفٌ واحدٌ ولا يُبدَّل منه حرفٌ واحد، ولا يُحذف حرفٌ واحد، ولا يُثبت حرفٌ واحد حتى تُكتَبَ التقارير التي تصف سبب التغيير، ويُحدَّدَ ما يُطلَب تغييرُه منه حرف واحدٌ ، ولا يُثَبت حرفٌ واحد، حتى تُكتَبَ التقارير التي تصف سبب التغيير، ويُحَدَّدَ ما يُطلب تغييرُه، ويُعرَض ذلك على أولئك الجهابذة، فيدرسوه ثم يروا رأيهم في

ضرورته ولا يستنكرنَّ مستنكِرٌ حتى يُنشر كلّ ذلك في الصحف والمجلاّت، ليطَّع عليه كلّ مختصّ ويُبدي رأيه فيه وما ذلك بكثير – إذا قيس إلى ما يُرجى منه وما يُخشى فليس التخطيط لمعركة حربية دفاعاً عن أرض الوطن، بأخطرَ من صنع كتاب القراءة للصف الأول ولقد بَيَّن الانفراد بتأليف الكتاب، بدون رَقابة علمية صارمة، أنّ الذي لا تجيزه لغة الأمة قد جاز اعتباطاً وارتجالاً وأنّ المصطلحات المستقرّة، قد خولِفت، لتهاونٍ في الضبط والإحكام والتدقيق.

فمما لا تجيزه لغة العرب الوقوفُ على متحرّك وعلى الرغم من ذلك، قال (دليل المعلّم) لعام 1998: [ولا وقوف على ساكن في هذا الصف] ص/75] ونحن نقول: ليس هذا موضع رأي واجتهاد؛ وذلك أنّ ضابط القراءة في العربية، هو تجويد الكتاب العزيز؛ والوقوف على متحرِّك\ر فيه ممنوع قولاً واحداً ولو جاز ذلك جدلاً فجاز – على سبيل المثال – أن يُقرأ: {إنّ الله سميعٌ بصيرٌ} بتنوين الراء عند الوقوف !! وغذ لم يجُز الوقف على متحرّك في القرآن، فقد امتنع في العربية بغير استثناء فاللفظ في لغتنا محكومٌ بتجويد القرآن وصحيحٌ أنّ (دليل المعلمّ)، رجع عن هذا الارتجال

والاعتباط، في عام 1999، مكتفياً بحذف عبارة:[ولا وقوف على ساكن في هذا الصف] لكنه لم ينبّه المعلّمَ على ذلك، بل تركه جائراً لا يهتدي إلى الصواب، فلا يدري أسقطت هذه العبارة سهواً؟ أم اكتفى الكتابُ بذكر (القاعدة !!) مرةً واحدة، مستغنياً عن تكرارها باعتبارها تحصيلَ حاصل؟ وقد كانت الشجاعة الأدبية، والإخلاص للعلم يوجبان على الكِتاب، ويُلزِمانه أن يبيّن خطأَ ما كان، وصواب ما صِيرَ إليه.

ولقد سألت: لِمَ لِمَ يُبَيَّن الخطأُ والصواب للمعلّم؟ فقيل في ما معناه: لقد صُحَّح ذلك، فلم الوقوف عنده؟

ومن مخالفة المصطلحات المستقرّة، ما جاء في الصفحة 48/1، إذ سَمّى الكتابُ الألف الليّنة [ا] الألف الممدودة وإنما يقال: [اِسمٌ ممدود]، إذا انتهى بألفٍ بعدها همزة، في نحو: [حمراء – صحراء...]، ثم جرى النحاة والصرفيون على تسمية الألف المتلوَّة بهمزة: [الألفَ الممدودة] وإطلاقُ اسم الألف الممدودة على غير ما اصطلَح عليه علماء العربية، اعتباطٌ وارتجال، يَؤُولان إلى بلبلة وفوضى.

ودعْ عنك الخطأَ والارتجال في مسألة الوقوف على الساكن، والبلبلة والفوضى هنا، وقُل لي: مِن أين اكتسب الكتابُ هذه الولاية على اللغة، حتى يجيز ممنوعاً ويُخالف مصطلحاً؟ ؟ إنما تكون الولاية لجهابذة علم النفس والتربية واللغة مجتمعين .

في الصفّ الأول تُصنع الأمة، وفي الصفّ الأول يُنسَّأ حماةُ الديار وفي الصفّ الأول تُنَظَّم العقول وتُهنْدَس النفوس فيه الخوف والتقاعس، وفيه الشجاعة والإقدام وفيه يُرسَل الصدق إرسالاً، وفيه يُركَّب الكذب تركيباً...وكلُّ الصيد في جوف الفرا.

وما كنتُ لولا خطرُ هذا الصفّ، لأُعنّي نفسي، فأقرأ ما قرأتُ، وأزورَ من زُرت، وأسألَ من سألت، وأصغيَ إلى من أصفيت، واكتب ما كتبت، ثم لأفق من بعد ذلك كلّه أمامكم، ويدي على قلبي، خشيةً وأملاً وما كان أغناني عن هذا كلَّه !! لولا إيمانٌ عميق عميق، بأنّ اقتراحي هذا – مهما يمتدّ بي العمر – هو أخطر ما يمكن أن أنجزه في حياتي !! فما قراءة اللغة عندي بشيء، ولا الكتابة فيها، ولا البحث ولا النقد ولا الأدب، ما كلُّ ذلك –

على علوِّ قيمته – بشيء عندي، إذا قيس إلى وضع منهج للصفّ الأول، يكون أساس تعليمِ أبناء الأمة إحسان لغتهم.

****

نظرات في كتاب القراءة المقرَّر للصفّ الأول لعام 2000 ودليلِه

منها لغويّ وتربويّ ونفسيّ:

أوّلاً: مقدّمةُ الكتاب، ولنا عليها ملاحظات لا يجوز إغفالُها ولا تخطيها وإذ مقدمة الكتاب في العادة، هي الرسول المبين عمّا فيه، والمفصح عن مضمونه، والكاشف عن خطّته وقد جاء في الصفحة المقابلة لهذه المقدمة أن مؤلِّفيه أحد عشر مؤلّفاً، ومنسّقيه أربعة منسّقين فالمسؤولون عما فيه إذاً خمسة عشر أستاذاً وقد كُتِب في آخر المقدّمة، – حيث تُكتَب التواقيع في العادة – [المؤلَّفون] بفتح اللام !! ولا يهوِّن من هذه السقْطة، أن يقال: غلطة مطبعية، فالغلط في الكتاب التعليمي غير جائز ولا وارد، قولاً واحداً، سواءٌ أكان مطبعياً أم لغوياً، أم تربوياً.

كُتِب حرفُ ((الواو)) في أخر السطر الأول، خلافاً لما استقرّت عليه أدبيات الكتابة، في العالم العربية وتكرَّر ذلك في السطر الثالث أيضاً فهل يريد المؤلِّفون(بكسر اللام) اعتدادَ ذلك قاعدة في الكتابة؟ إن كان هذا، وجب إعلانُه، وإلاّ وجب تصحيحه.

يخلو كتاب القراءة كلُّه – بغير استثناء . من فاصلةٍ واحدة، أو فاصلة منقوطة واحدة، أو نقطة واحدة وإنّ ذا لعجيب، وإنه لتهاونٌ لا يُسفَرَّ، وإنه لَ َعَيبٌ تعليميّ واضح، وإنه لَمستغنٍ عن كلّ نقاش.

قال المؤلِّفون (بكسر اللام): إنهم عملوا في تأليف الكتاب على [تمكين الطفل من استخدام اللغة استخداماً سليماً بعيداً عن أيّ مصطلح نحويّ أو صرفي، إنما من خلال المحاكاة والتطبيق].

وقولهم: [إنما من خلال]، معيبٌ من جهة الاستعمال اللغوي، وذلك أنّ [إنما]، تفيد معنى الحصر والقَصْر، وليس في عبارتهم حصرٌ ولا قَصْر واستعمالها كما استُعملت في موضعها من العبارة، ليس وارداً، ولا لائقاً أن يكون في كتابٍ غايتُه أن يُعلَّ ِم صحيح اللغة.

وأما عبارتهم التي وعدوا فيها أن يبتعدوا عن [أيّ مصطلح نحويّ أو صرفي] ففيها تمدُّح في غير محلِّه فمتى كانت كتب القراءة للصف الأول تشتمل على المصطلحات النحوية والصرفية، حتى يُتَمدّح بالابتعاد عنها ؟ ! نعم، متى كان ذلك ؟ ! ومع هذا إنهم لم يفوا بما وعدوا بل (استخدموها) ونشروها في الكتاب كلّه بل جعلوا لها دروساً يُعَلَّمُها أطفال الصف الأول ويُدربون عليها، ما امتدّ العام الدراسي. بل ألزِم المعلِّمون – إلزاماً يَسألهم الموجِّهون عن تنفيذه – أن يُفْهِموا الأطفال البحوث النحوية، التي موردها في الدول التالي:

البحث	الجزء	الصفحة
اسم الإشارة	1	22
الضمائر المنفصلة	1	31
حروف الجر	1	40
الفعل المضارع	1	65
تنوين الرفع	1	153
تنوين الجر	1	147

تنوين النصب	2	15
النداء	2	47
فعل الأمر	2	59
المبتدأ والخبر	2	83
الفاعل	2	91
المفعول به	2	99
المضاف إليه	2	107
الاسم المجرور	2	116
الصفة	2	124
العطف	2	132

ولقد يقال: إنّ هذه المصطلحات موجَّهة إلى المعلم، بدليل عدم استطاعة الطفل في هذه المرحلة أن يقرأ عباراتٍ كهذه فنقول: لو صحّ أنها موجّهة إلى المعلم، لكان محلُّها (دليل المعلّم) لا كتاب القراءة وأما عجزُ الطفل عن قراءتها، فإنّه إنْ عجز عنها، عجز عن قراءة العناوين الأخرى،

في كل صفحة من صفحات الكتاب من أوله إلى آخره، نحو: [أدلُّ على كذا، وأكتب كذا، وأحلّل كذا، وأجرّد كذا]؛ وإلا كان كلّ ما كتب للطفل من ها القبيل عبثاً وتضييعاً !!

ولقد قابست في هذا أحد الأساتذة المربّين، فاحتجّ بأنّ تعليم الطفل بحوثَ النحو في هذه المرحلة من العمر، يُكسبه المنطقة والتنظيم العقليّ وما أدري كيف يكتسبُ الطفلُ بالمضاف إليه أو فعل الأمر أو المبتدأ أو الخ.. منطقةً وتنظيما عقلياً !! إنّ لكلّ مرحلةٍ من مراحل العمر علومَها وليس القواعدُ النحوية من علوم طفلٍ في مرحلة سبعةِ الأعوام، لا تكاد أصابعُه تجيد الإمساك بالقلم، ولا تكاد معارفُه تصل به إلى أن الفاء غير اللام، واللام غير التاء، والتاء غير الصاد الخ... ومع احترامنا البالغ لمؤلفي ومنسّقي كتاب القراءة للصفّ الأول، إنّ تأليفه مهمةُ لجنةٍ من جهابذة علم التربية وعلم النفس علم اللغة.

وقالوا عن اللغة العربية– بعد سطرين –: [التي **هي وكما** قال قائدنا]، ولا محلّ للواو في العبارة وبحذفها في العبارة وبحذفها يسلم التعبير.

يُلاحظ أن مقدّمة الكتاب، تصرف أعظم همّها إلى تعليل ما طرأ على الكتاب من تعديل، بناءً على تطوير الطريقة الجملية، كما قيل.

ونرجو أن يُلاحظ قولُ المقدمة: [عدم إهمال تعلّم الحرف]، فإنه هروب على رؤوس الأصابع من التصريح بإخفاق الطريقة الجملية وكان الأصل أن يقال: [**العنايةُ والاهتمام** بتعليم الحروف]، ولكنّه لم يُقَل، بل قيل: [**عدم إهمال** تعلُّم الحرف] وبين هذا وذاك فرقٌ واضح، تجنّبنا تسميته باسمه.

ويلاحظ أيضاً قولُ المقدمة: [**التركيز على تعلمه** (أي: تعلّم الحرف) **من خلال الكلمة والجملة واللتين هما بيئة تعلّم الحروف**] فإنّ ما سُمِّن [بيئة تعلم الحروف] تعبير مجازيّ، ليس له هاهنا معنى، بل ليس له ظلٌّ من معنى فمتى كان لتعليم الحروف بيئة؟ هذا انسلالٌ من إخفاق الطريقة الجملية، تحت لافته بدون كتابة !! ول شجُعَت المقدمة – وقد تكشَّف عجزُ الطريقة الجملية واحتاجت إلى رَفْوٍ وترقيع – لقالت: [تعلُّم الحروف من خلال الطريقة الجملية التي ثبت عجزها، وقصوُرها] . ولكن هيهات أن تقول ذلك، لأنها لو قالته لطولِبَت أن تحيلَّ محلَّ الطريقة الجملية طريقةً الجملية

طريقةً غيرّها ومِن أين؟ !! نعم ، من أين؟ !! اللهمّ إلاّ أن تعود القهقرى إلى الطريقة الصوتية (التركيبية): [يب أو بو، رر بور، أبورا نن بوران] وذلك بكلّ المقاييس، كاره، وإخفاق واستسلام.

ومن هاهنا في اعتقادنا، كان الإصرار الشديد، على اعتداد الطريقة الجملية هن الأصل، واعتدادِ تعلُّمِ الحروف فرعاً عليها.

ثم انظر من بعد هذا كلّه، إلى التخبّط في الأداء، فقد قالت المقدمة: [التركيز على تعلم الحرف من خلال الكلمة والجملة] فأما تعلُّمُ الحرف من خلال الكلمة فَنعَمْ، وأما تعلمه من خلال الجملة، فكيف ؟؟ إن قيل: إنّ الكلمة جزءٌ من الجملة ولا يحسن تعليم الكلمة إلاّ وهن في جملة قلنا: هذا صحيح، وهو مبدأ تربويّ عامّ مسَلَّمٌ به ولكن ليس محلُّه هنا فنحن لسنا بصدد تعليم الكلمة في الجملة، وإنما نحن بصدد تعليم الحرف في الكلمة، وبين الأمرين فرقٌ لا يجوز إغفالُه.

ولقد رجَوتُ أن أطلّع على التقرير المعَلل، الذي كان سبباً في الأخذ بالطريقة الجملية، فقيل لي بعد البحث عنه: لم يُعثر عليه، لقدم العهد به وعند ذلك سألت: ما الأدلّة التي بيّنها إجراء التجارب والاختبارات والروائز

على صلاح الطريقة الجملية؟ فقيل لي: إنّ التجريب على الطلاب مُتَجنَّبٌ في سورية، لأسباب إنسانية وأخلاقية !! ومع أنني لم أعلّق على هذا ولو بحرفٍ واحد، فقد طافت بذهني تجارب الأمم على الإنسان في العالم كلّه، وأيُّ بلاءٍ كان يحلَ بالإنسان لو أخذ العلمُ بهذا المنطق، فلم تُجرَ التجارب على دمه ودماغه وقلبه وعيونه الخ...لأسباب إنسانية وأخلاقية ؟ ! ثم أين المقوّلة الخالدة على الزمان: [التجربة طريقة المعرفة]؟ !

ولما كنت أسعى إلى جوابٍ ينير لي عتمةً في الطريق التربويّ، وجدتني مضطراً إلى أن أسأل سؤالاًلا إنسانياً ولا أخلاقياً، فقلت (متجنّباً السؤال عن الإملاء): هل تبيّن أنّ حصيلة تعليم الأطفال القراءةَ بالطريقة الجملية، أكثرُ مردوداً من الطريقة (التركيبية – الصوتية)؟ فقيل لي: لا، بل الطريقة التركيبية كان مردودها أكثر، غير أنّ مناهجها لا تأخذ بها، بسبب ما يعروها من الآلية، وانقطاعِ التواصل بين ما يقرؤه الطفل وبين محيطه.

وأقول: إنّ اتّصال الطفل بالمحيط، لا تحقّقه **طريقة** القراءة و**كيفيّتها**، فإذا كانت الطريقة جمليةً اتّصل، أو صوتيةً انفصل، وإنما يحقّقه الموضوع الذي يحاور المعلمُ به وإلباسُ هذا ثوبَ ذاك، لا يبذّل من حقيقتهما شيئاً.

ثانياً: يستعمل كتابُ القراءة – في ابتداء كلّ صغيرة أو كبيرة من مكوّنات الدرس – فعلاً مضارعاً مسنداً إلى ضمير المتكلم، فيُقال مثلاً بلسان الطفل: [أُشيرُ إلى كذا وكذا، أو جرّدُ الحرف الفلاني، أو أربطُ كذا، أو أرتّبُ كذا]، الخ...ظنّا أنّ ذلك يجعل الطفلَ عنصراً فاعلاً لا منفعلاً ولنا على هذا الظنّ ملاحظات منها:

. أنّ الطفل في القسم الأعظم من السنة الدراسية، لا يقدر أن يُمارس ما يُزعم أنه فعّاليّة وكيف يستطيع طفلٌ لم تمضِ عليه في المدرسة أيام قلائل أن يقرأ مثلاً: [أَصِلُ الصورةَ في الحقل الأول بالصورةِ التي تناسبها في الحقل الثاني] ص/20/؟ أو: [أُشيرُ إلى الأشياء الآتية في الصور لفظاً] ص /22/؟ إنّ هذا ونحوه لا يستطيعه الطفل ولا في الخيال وكيف يقرأ هذا الكلام ونحوَه، وهو بعدُ لم يتعلَّم القراءة؟ !

. أنّ الفعّاليّة لا تكون باستعمال فعل مضارع أو فعلِ أمر وإنما تكون في أن يقرأ الطفل أو يُرتّب أو يصل أو يُشير الخ...ذاك أنّ الفعّالية لا تكون بالقول وإنما تكون بالفعل.

. أنّ فعل الأمر، فيه من تنبيه الطفل، ما ليس في الفعل المضارع وشتّان بين أن يُقال للطفل: [إقرأْ]، وبين أن يقول هو لنفسه: – غن كان يقول – [أنا أقرأ] .

. أنّ العبارة المضارعية، التي يُفتَتَح بها كّل تمرين نحو: [أُشيرُ] مثلاً ليس الطفل هو الذي يقرؤها، لأنه – كما قلنا آنفاً – لم يتعلَّم القراءة بعدُ، وإنما الذي يقرؤها هو المعلّم/ !! فإذا صحّ هذا – وهو صحيح –فإنّ مما يجلب الضحك، بَلْهَ الإغراق فيه، أن يقول المعلِّم للأطفال: [أقرأ]، فيقرأ الأطفال ويسكت هو !!

ثالثاً: يُبنى الدرس في العادة، على صور يعتقد مؤلِّفو الكتاب و أنها تعبَّر عن مضمون الدرس، أو تؤدّي إليه ولكنّ إنعام النظر، يبيّن أنّ في تلك الصور من الغفلة ما يبلغ أحياناً حداً لا يُتَصوَّر أنه يكون من ذلك على سبيل المثال ما جاء في الصفحة/17/ من الجزء الأول فقد رُسمت هناك متاهة كالمتاهات التي يُقيمها علماء النفس لاختبار (ذكاء الفأر في تتّبع رائحة الطُعم، والمدة التي يُنفقها في الوصل إليه ولقد أغريت بأنْ أعُدَّ زوايا هذه المتاهة التي أعِدَّت للطفل، فرأيتُها تبلغ اثنتين وثمانين زاوية، تنتهي

غلى باب مدرسة وفي أعلى المتاهة عبارةً تقول: [أُشيرُ إلى الطريق الأقرب إلى المدرسة] وقد رثيت لهذا الطفل الذي (يُشير) إلى ما لا يعرفه بل يستحيل أن يعرفه !!ثم خطر لي بعدُ، أنَّ المعلِّم أحقّ بالرثاء !! إذ ليس هو بأقدر من تلميذه على الإشارة إلى الطريق الأقرب من خلال هذه المتاهة !!

بعد هذه المسائل، نورد جانباً مما يُؤخَذ على الكتاب، من أخطاءٍ مطبعية أو لغوية أو تربوية الخ...مسلسلةً وفق تتابع الدروس وأرقام الصفحات:

في 7/1، جاء مايلي: [أضع إشارة × تحت الأشياء الموجودة في غرفة النوم وإشارة o تحت الأشياء الموجودة في غرفة الجلوس] والأدقّ والأصوب أن يقال: الأشياء التي تكون في غرفة النوم، والأشياء التي تكون في غرفة الجلوس ولا يغيبنَّ عن الذهن أنّ السؤال عن الموجود سؤالٌ جوابُه بصريّ، وأما السؤال عما يكون في غرفة النوم فجوابه معرفيّ يرتبط بالعقل واكتساب الخبرة وأين هذا من ذاك؟!

وفي 15/1: ثماني صور، فُصِلت الصورة العليا بخطٍّ، لغير سبب واضح وذلك موضع تساؤل، لا يجد الطفل له جواباً.

وفي 23/1، درسٌ عنوانه: [في السوق]، وفيه ستّ صور، تمثل خمسٌ منها خمس حِرف، وأما السادسة، فعجزْتُ أن أتبيّن ما تمثله، ومع أنّ هذا عيب في وسائل الإيضاح، فإنه ليس هَمّي الآن، وإنما الذي أقصد إليه: أنّ اسم المحلّ (بيان)، وعلى أنه اسمٌ عربيٌّ لفظاً ومعنىً، فقد كُتِب بحرْف لاتيني، هكذا: ((bayan)). وتلك طريقة ممجوجة مرذولة، تدلّ على انخلاع متّبعيها من أمتهم وتمسّحهم بأمةٍ أخرى تُسَفِّه فهاهتهم، وتأبى انتماء المائعين إليها وكم كنا نتمنى لو تنبّه مؤلّفو الكتاب إلى هذا، فلم يجعلوا منه وسيلةَ إيضاح لطفل عربيّ.

وفي 15/1، صورة عنوانُها: [أدوات كلّ حرفة]، فإذا كان للكلمة معنىً فمعنى العنوان هو: [هذه الأدوات العشرون هي أدواتُ كلِّ حرفة من الحِرفِ إطلاقاً بغير فيد] وليس هذا مقصوداً هنا وقد كان سهلاً أن يقال في العنوان: [من أدوات الحِفِ].

وفي 21/1: صورة ذات قسمين: علويّ وسفليّ، أما العلويّ فتُرِك هَمَلاً وبدون عنوان، وأما القسم السفليّ فعنوانه: [**أُشير غلى الأشياء الآتية في الصور لفظاً**] وكلمةُ [لفظاً] ترتبط قولاً واحداً بكلمة [أشير]، أي: [أشير لفظاً] وليس يدري المرء كيف يمكن أن يشار إلى الأشياء لفظاً !!

وقد كُتِب في آخر سطر من الصفحة عبارة: [هذا التدريب موجّهٌ إلى نمط أسماء الإشارة] وأول ما في هذهع العبارة شكْلُ الهمزة بالشفتح: [الإشارة] على أنّ أخطاء التطبيع – وسنورد منها نماذج – متفشّيةٌ في الكتاب تفشّياً ظاهراً والأمر الثاني أن يكون التدريب موجَّهاً (إلى نمط)، ثم أن يكون النمط اسم الإشارة !! فلا التدريب أصً يوَجه، ولا هو إذا وُجه يتوجّه إلى نمط، ولا إذا توجَّه إلى نمط يكون نمط مفعول به أو فاعل أو نعت الخ...على هذا يسير الكتاب دوماً، ومنه – على سبيل المثال – في الصفحة 31/1: [هذا تدريبٌ على استعمال أسماء الإشارة (بكسر الهمزة)] أو [هذا تدريبٌ على استعمال الضمائر المنفصلة].

وفي 38/1: قُسمت الصفحة قسميْن، عنوان الأعلى منهما: [في الحمام] – وفيه ستّ صور، ليس منها ولو صورة واحدة مما يكون [في

الحمام]، بل كلّها مما يكون بعد الاستحمام، كتسريح الشعر وتنشيف الجسم ونحو ذلك وعنوان القسم الأسفل: [النوم مبكراً] وفيه خمس صور لخمس إناث، لا يشاركهنّ فيها ذكور، فما المقصود من [النوم مبكّراً]؟ ومن هو المبكّر؟ وبتعبير نحويّ: من صاحب الحال؟ وما العامل في [مبكّراً]؟ إن قيل: في الكلام حذف، فما المحذوف؟ وكيف تَرجع كلمة [مكّراً] وهي مذكّرة، إلى إحدى الإناث الخمس اللواتي في الصورة؟ ألم يدُر في ذهن المؤلف أن يجعل العنوان: [قبيل النوم]؟

وفي الصفحة 44/1 يقول الكتاب: [أصل بين الجملة والصورة] وقد ضبطت الراء بالفتح، من دون أحرف العبارة كلها، لغير سبب وهذا نموذج لضبط الكلمات بالحركات في الكتاب كلّه، إذ ليس لذلك قاعدةٌ يُسار عليها، فترى الضبط والتشكيل يسيران بغير منطق، ولا قاعدة ولا سبب، ولا غاية بل أكثر من هذا، إذ ترى الكلمة نفسها، تُشكل هنا ويُهمل شكلُها هناك.

ولو كان في هذه المزاجية خطّة، لهان الأمر شيئاً، ولكنها تسير على العمياء فتأتي الكلمة مثلاً في آخر الصفحة مشكولة، وفي أوّلها مهملة، وكان المنطقيّ هو العكس وأورد شيئاً من ذلك على سبيل المثال، إذ الوقوف

عند كل حالة من هذه الحالات مكَّررة، يدعو بغير شكٍّ إلى إملال لا يحتمله القارئ ولا المستمع ودونك من ذلك حالات و من هنا وهناك بدون تسلسل:

ففي الصفحة 104/1 جاء: [تحِب نور الرسمَ]، فقد شُكِلت الحاء بالكسر وكان أهمّ من ذّلك، ضبطُ التاء بالضمّ التاء بالضمّ ومن المفارقات أّ، هذه الجملة، تأتي في الصفحة المقابلة، وقد أهملت الحاء فلم تضبط بالكسر، على حين ظلّت الفتحة على الميم وقد شكَتْ إلى معلّمة من ضبط الكلمة مرّة وإهمالها مرّة، وذكرتْ لي أنّ إحدى طالباتها سألتْها: لِمَ شُدِّد حرف الضاء مرةً من كلمة الطريق [الطّريق]، وأهمل مرة: [الطريق]؟ وأقول: إنّ من يظنّ أنّ الطفل لا ينتبه غلى مثل هذه المسائل، فضلاً عما ه أدقّ منها وأصغر، مخطئ مخطئ !!

وجاء أيضاً: [رَسَمَت نور ياسَمينَة]، ولم تُشكل كلمة [نور] بالضمّ وهن((فاعل))، ومحلُّها من العبارة محلّ القطب من الرحى كما يقال.

وجاء أيضاً: [لوّنتها بالألوان]، وتشديدُ الواو من الكلمة الأولى، لا يعْدل بوجه من الوجوه، ضبطَ النون بالفتح، وتسكينَ التاء، لأنّ في إهمالها اختباراتٍ أربعةً تبعاً لإسناد الفعل وجاء فيها أيضاً: [اشتَرت علبَةَ تَلوين] وقد

شُكِلت التاء والراء، وأهملت همزة الوصل، مع أنّ ضبْطَها بالكسر هو الأطر، وافتقارُ أبنائنا إلى تعليهم تحريك همزة الوصل في ابتداء الكلام، يكاد يكون أخطر مشكلات اللفظ عندنا وقد شُكلت الباء من لكمة [علبة]، مع أنّ ضبط العين بالضم، إلاّ يكن أهمّ من ضبط هذه الباء، فليس أهون والذي قلناه آنفاً، عن ضبطٍ هنا وإهمال هناك، تضع يَدَكَ عليه هاهنا، إذ تعرَّت هذه الجملة في الصفحة 105/1 من كل أثر للشكل.

وليس هذا التقلقل في صفحة دون صفحة، بل هو منتشرٌ على غير هدى في الكتاب كلّه وعلى سبيل توجيه النظر غلى المسألة، نورد الجدول التالي:

في الصفحة /104	**في أعلى الصفحة /105**	**في أسفل الصفحة /105**
تحِب نور الرسمَ	تحب نور الرسمَ	تحب نور الرسم
اشتَرَت علبَةَ تلوين	اشترت علبة تلوين	اشترت علبة تلوين
رَسَمَت نور يا سَمينَة	رسمَت نور يا سَمينَة	رسمَت نور ياسَمينَة
لوّنتها بالألوانِ	لوّنتها بالأَلوانِ	لوّنتها بالأَلوانِ

نور رَسامَة صغيرة	نور رسامة صغيرة	رسآمة+نور سامية صغيرة

فهاهنا خمس عبارات، طرأ على ضبط أحرفها في صفحتين، سعٌ وعشرون تبايناً ولعمري إنّ طفلاً تمخضه هذه الزعازع، وترجّه هذه الزلازل، ويظلّ مطمئن الفؤاد، مؤمناً بصحّة ما يقرؤوه وما يُعلمُه، لذو حظٍّ من التماسك العقليّ والنفسي عظيم.

وقد يقال: إنّ هذا معمودٌ عليه عمداً ، لأن الطفل بعد أن يرى الكلمات مضبوطةً، يستغني عن ضبطها مرة أخرى، فيكون ذلك منزلة تحفيظه لفظَها تدرجّاً وفي التعليق على هذا ونحوه نقول: إنّ علماء اللغة والمشتغلين بها، لا يملّون التوصية مرة بعد مرة، بالحرص على ضبط المفردات في المرحلتين: الابتدائية والإعدادية في الأقّل فكيف يوافق هذا ذاك؟ ! أضف إلى ذلك أنّ إهمال التشكيل يسير في الكتاب على غير هدى، فهل تعلين الطفل يكون على العمياء؟! لقد رصدتُ كلمة [أَصيلُ] و فرأيتُ الكتاب يوردها مهملةً في أربع، صفحات هي [29/1 +43 مرتين

+44] ثم بعد هذه المرات الأربع، يوردها في الصفحة 47/1 مشكولةً هكذا: [أصلُ]و فهل تعليم القراءة، يكون بدءاً بالإهمال وانتهاءً بالتشكيل؟ وانظر غلى الصفحة 50/1، تجد الكتاب يستعمل فيها كلمةَ: [أسمي] وفي الثالثة يشكلها فيُشدّد الميم: [أسمّي] !!

ودونك مثالاً أخيراً من التشكيل وإهماله على غير هدى، هو ضدّ ما ذكرناه آنفاً: ففي الصفحة 115/1 يقول الكتاب: الصابُونُ ميسُونُ المسرُور وما أظنّ الطفل، مهما يبلغ من الطيش واللهوجة، يقرأ هذه الكلمات الثلاث ولا يَلفت نظره أنّ الأُولى منها والثانية مشكولتا لغير بالضم، وأنّ الثالثة مهملة غير مشكولة، لغير سبب ظاهر يستنتجه هو، أو يبيّنه معلِّمُه له فتأمّلْ ما يُصيب نفس هذا الطفل الذي نُمِرّ عليه هذه الزعازع، في أثناء ما نبني عقلَه، ونوطّد أركانَ نفسِه !!

هذا، على أنّ في الكتاب أخطاءً مطبعية ولغوية واصطلاحيّة، لا يليق بكتابٍ120/1: [أدخلُ الصفِ بنظام] ومن اللغة قوله مثلا: [أدلّ على حرف اللام] ومن المعلوم أنّ مادة: [دل[، لها من الوجهة اللغوية معنيان هما[تدل وأرشد] وليس التدلل في كلام الطفل هاهنا مقصوداً، وليس الإرشاد

كذلك بالمقصود وذلك أن الطفل هنا لا يُرشد أحداً ولا يدُلّه، وإنما يُعلِن أنه يشير غلى الحرف الجديد الذي تعلّمه في هذا الدرس أو ذلك وعلى ذلك يكون الصواب أن يقول: [أشير إلى حرف كذا].نعم لو أنّ سائلاً لا يَعرف حرفَ اللام ولا مكانَه، قال للطفل: [أين حرف اللام، دُلَّني عليه]، لصحّ أن يُرشد السائل فيقول: [أدلّك على حرف اللام أو أدلّ على حرف اللام] ولكن ليس هاهنا سائلٌ مسترشد، ولذلك وجب التصحيح.

ومن الخطأ في المصطلح ما جاء في الصفحة 48/1، فقد سَمّى الكتابُ الألف الليّنة [ا] الألف الممدودة وإنما يقال: [اسمٌ ممدود]، إذا انتهى بألفٍ بعدها همزة في نحو: [حمراء . صحراء...]، ثم جرى النحاة والصرفيون على تسمية الألف المتلوَّة بهمزة: [الألف الممدودة] وإطلاقُ مصطلح الألف الممدودة على غير ما وُضع له، اعتباطٌ وارتجال، يَؤولان إلى بلبلة وفوضى.

وفي 154/1، نشيد يبدأ بـ[إسمي النحلة] ولا عيبَ في هذا، فوزنه سليمُ معافى: [فَعْلن فَعْلنِ] ثم ينتقل إلى [أعْمَلُ أعْمَلُ] ثم: [أصنَعُ عسلاً]: وهذا كلام منثور لا يمثله وزنٌ من أوزان الشعر لا التقليدي ولا الحديث إذ لا

وزنَ له أثلاً وليس مِثل هذا في الأناشيد بالقليل، فهو يتكرر فيها، مما يدلّ على ضعفٍ في استشعار الوزن وفي 3/2، نشيدٌ بحرُه متدارك، كما خُيل للشاعر وصدر البيت الأول منه: [أنا عربيٍّ أهوى لغتي]، ومن المعروف أنّ التفاعيل تتألّف من سببٍ ووتِدٍ وفاصلة وليس في قول الشاعر [أنا عربي = أنَعَرَبِيْ] لا سبب ولا وتِدٌ ولا فاصلة وحسبك أن فيه خمسةَ أحرفٍ متحرّكةٍ متتابعة وذلك ما لا تعبّر عنه تفعيلة من التفاعيل مزحوفةً أو غير مزحوفة وحتى لو حُقِّقت ألفُ [أنا]، فقيل: [أنا عربي] فإنّ التفعيلة عند ذلك تصبح [مفاعلتن]، وهي مما يكون في البحر الوافر، وليس في النشيد ما يمتّ إلى الوافر فلنقل إذاً: إنه ليس شعراً فإن كانت له موسيقى فموسيقى سائبة، غير موزونة.

وفي 122/1: جاء في السطر الرابع من أسفل الصفحة: [نزِلْت] بكسر الزاي وذلك مما يقع فيه أنصاف المتعلّمين وجاء في السطر الثالث منها:] ألفظ الحروف الآتية]، بإهمال ضبط الألف بالمدّة.

وفي 127/1: عنوان يقول: [أُسمّي الصورَ الآتية] وهذه الصور ثلاث: مصباح . صفحة (صحن) . حلاّق يحلف شعر صبيٍّ بين يديه . فأما

الأولى والثانية فتُسَّميان، وقد سّميناهما وأما الثالثة فكيف تُسمّى؟ إن أسقِط الصبيّ فسمِّيَت: [الحلاّق]، لم تكن التسمية صادقة، أو أسقط الحلاّق فسمّاها الناظر ما شاء من التسميات، لم تصدق تسمياتُه أيضاً ومن هنا أن ألحنا من قبلُ على أن يَنع الكتابَ لجنة من جهابذة علم النفس واللغة والتربية، فإن في صُنعه صُنْعَ أمّة !!

وفي 128/1: يقول أحد العناوين: [يقول أحد العناوين: [أحلّل وألفظِ وتحته ثلاث كلمات، هي: [حاسوب – محمود بَلَحَ] وقد رُسِمَ تحت كلّ كلمة منها، مربّعات يوافق عددُها عددَ أحرف الكلمة: فتحتَ [بلح] ثلاثة مربعات، وتحت [محمود] خمسة مربعات، وأ/ا تحت [حاسوب] فأربعة مربّعات وترَى مثل ذلك في الصفحة 94/2: إذ طُلِب من الطفل أن يحلِّل كلمةَ ك [عظيمة]، ورُسِم له تحتها أربعة مربّعات !! هذا، على أنك تجد عكس ذلك في الصفحة 114/2، فقد جُعِل لكلمة [الأحد] وهن خمسة حروف، ستة مربّعات... ونقترح أن يكون للكتاب مدقّقون، كماله مؤلّفون ومنسّقون.

وفي 130/1: تدريبٌ لغويّ على الشَدّة ويبدأ الدرس بالعنوان منصوباً بالفتحة لغير سبب، هكذا: [الشدّة] وفي السطر الأول بعد العنوان: [أحضر جدَي الجورَ !! ويتلو هذا صنوفٌ من الأخطاء عجيبة، ففي مربّع كُتِبَتْ دال هكذا [دِّ] ثم تبع ذلك ما صورتُه: [بَّ] ثم [دَّ] ثم [مَّ] !!

وفي 147/1: عنوان يقول: [أقرأ الجملتين **الاتيتين**]، والصواب [**الآتيتين**]. وكتبت تحته: [أقف بإعتزاز]، بتحقيق همزة الوصل، ولا بدّ من حذفها: [أقف باعتزاز]، وإنه لخطأ متفشٍّ نسأل الله أن يعين على التخلّص منه.

وفي 152/1: شُكِلت كلمة [البلاط] بكَسْر الباء هكذا: [البلاَط]، والصواب [البَلاَطَ وما أرى هذا تطبيعاً، بل أراه خطأً لغوّياً يقع فيه أنصاف المتعلّمين في العادة.

وفي 8/2: عنوان يقول: [أُركِّبُ مِنَ الحُروفِ الآتية كلماتٍ لها مَعْنَى وَأقْراء] والصواب: [الآتيةِ] باعتبارها نعتاً لكلمة [الحروف] المجرورة وأما كلمة [معنى] فالصواب تنوينها: [معنىً]، باعتبارها اسماً مقصوراً، ويسمّى تنوينها تنوين عوّضَ ووجود غلطتين من هذا الوزن الثقيل في عنوان، شيء

كثير وقد تكّرر العنوان نفسه وفيه الأخطاء نفسُها في الصفحة 13/2 واما في الصفحة 20/2 وغيرها من الصفحات كالصفحة 32/2 و 39/2 مثلاً، فقد ضُبطَت كلمة [الآتية] بالكسر على الصواب وأما كلمة [معنى] فظلَّت بغير تنوين مما يدلّ على الجهل بحقيقتها اللغوية.

وفي 10/2–11؛ إصرار شديد على الخطأ في كلمةِ [أغسله]، فقد جاءت خمس مرات هكذا: [أَغُسِلُها].

وفي 15/2: عنوان يقول: [ألفظ الأحرف الآتية]، وقد رُسِمت الأحرف هكذا: [داً – راً – ناً – ةً – ـةً] وفي هذا نقص مُخِلّ، إذ الصواب أن يقال: [ألفظ الأحرف الآتية منوَّنةً]، وذلك أنّ التنوين حرف (نون ساكنة) فإذا قلنا للطفل: اِلفظ هذا الحرف أو ذاك، فالصواب أن يلفظه غيرَ منوَّن.

ونقفز – خشية التكرار والإملال – إلى الصفحات التالية:

ففي 66/2: في السطر الأول: [رامزٌ يتناول فُطوره صباحاً] وقد ضُبطت الفاء بالضمّ مرةً في هذه الصفحة، وأربع مرات في الصفحة التالية 67/2 وهذا من أخطاء العامّة، يقولون لطام الصباح: [فُطور]؛ وإنما الفُطور جمعُ [فِطْر]، للنبات الذي ينعقد في الأرض كالكمأة وقد يقول قائل: إنّ في

اللغة: [فَطَــَرَ الصائم فُطوراً] فنقول: الفُطور هاهنا مصدر، وأما ما يتناوله المرء من الطعام فيُفطِر عليه، فهو: [الفَطور] بفتح الفاء، ليس غير ونعيد هنا ما قلناه مرات: لا بدّ من أن يجتمع على تأليف الكتاب جهابذة في علم النفس واللغة والتربية.

وفي 101/2: جاءت كلمة [السَّجّاد] في العنوان بفتح السين، وقد تكرَّر ذلك ولا بأس به غير أنّها ما لبثت أن وردت مضمومة السين خطأ: [السُّجاد]، في الصفحة نفسها ثم في الصفحة 102/2و لسبب غير معلوم، ولعله التطبيع.

وفي 104/2: قال الكتاب: [أنا أحبّ الفلاّح لأنه يُنتِج الخيرّ له وللوطن] وليس هذا من مواضع استعمال الضمير في: [له]، وذلك أنّ كلمة [الفلاح]، يُراد منها الجنس، ومن ثم يكون الضمير العائد عليها من:[له]، دالاًّ على الجنس أيضاً فإذا أظهرتَ الضميَر قلتَ: [أنا أحبّ الفلاّحَ لأنه يُنتِج الخيرَ للفلاح وللوطن] وليس هذا مراداً في العبارة التي نحن بصددها أي ليس المراد أن الفلاح يُنتِج الخيرَ لكّل فلاّح (عموماً) بل المراد: [أحبّ الفلاّحَ لأنه يُنتِج الخيرَ لنفسه ولوطنها].

وفي 129/2: درس [الشهداء]، و جاء فيه: [قال الجميع: إننا نحبُّ الشهداء ونُقدِّسُهم] وغنها لَعبارةٌ تضع بين يديك، كيف تُستعمل الكلمة لغير معناها الذي وُضِعت له، وهو مرضٌ لغويّ يُضيِّع طاقة الكم ويَذهب بقدرتها على التعبير والأداء وبيان ذلك في العبارة التي نحن بصددها، أنّ الأمم لا تُحبّ شهداءها (إذ الحبّ وداد !!)، ولا تُقدّسهم (إذ التقديس تنْزيه عما لا يليق !!) وإنما تحترمهم وتُكرّمهم وتنحني إجلالاً لفدائهم الوطنَ بالدم والروح ولقد كان إعطاء المعنى حقَّه من اللفظ يقضي أن يقال: [إننا نحترم شهداءنا ونُكرّمهم]، وأما ما تشاء من الكلمات المعبّرة عن إعلاء ذكرهم، والاعتزاز ببطولتهم، والانحناء أمام تضحيتهم بنفوسهم في سبيل الوطن، وأما حبّهم وتقديسهم، فكلام تُملأ به الصفحات، وهو في غير موضعه.

وفي 132/2: خُصِّصت هذه الصفحة للتدريب على استعمال أسماءٍ للإناث والذكور، هي: [وداد – ريم – فاطمة – سعاد – رزان – سميرة – أحمد – عدنان – خالد – سعيد – مروان – أكرم – إبراهيم – يوسف – سامر – رامز – حامد] فأما أسماء الإناث، فمن خصائص لغتنا، أنها (مع شيء من التجّوز)ممنوعة من الصرف في كل حال، وأما أسماء الذكور،

فمنها ما ينصرف، وإنّ معرفة القواعد التي تحكم هذه المسائل، ليشكو مصاعبَها الكثيرُ الكثير من الناس على اختلاف حظوظهم من التعلّم فإذا جعلنا الممنوع من الصرف من برنامج الصفّ الأول – جدلاً – فكيف يفرّق الطفل ابنُ سبعةِ الأعوام، بين مروان وخالد ويوسف وسعيد وأحمد؟ فيصر هذا ويمتنع من صرف ذاك؟ وليت شعري، ماذا يقول المعلم للطفل إذا قال: [شاهدتُ خالداً وفاطمةً !!] وأخيراً، ما الذي أغزى مؤلّفي الكتاب بهذا البحث فجعلوه من برنامج الصف الأول؟ !

وبعدُ، فيس كلّ موظف في وزارة التموين بقّالاً أو خبازاً، ولا كل موظف في وزارة الثقافة أديباً أو مؤرخاً أو فيلسوفاً فلْيصنعْ كتابَ الصفّ الأول جهابذةُ اللغة وعلو النفس والتربية وليس في ذلك إساءةٌ إلى أحد، بل فيه إحسانٌ إلى كل أحد وإنّ من حقّ أبناء أمتنا علينا، أن نضع بين أيديهم كتاباً، تطمئنّ به نفوسُهم، وتُقَوّم ألسنتهم، وتصحّ عقولهم.

وفي 133/2: عنوانٌ هو: [الصيف] وصورةُ واحد فيها أربعة أطفال يودّعون مدرستهم، وقد رُفع على المدرسة عَلَمُ سورية، فدلّ ذلك على أنّ ما يُرى في الصورة هو وجه المدرسة وكلّ ذلك لا بأس به غير أن البأس في

أن المدرسة لا بابَ لها !! فمن أين خرج الأطفال مودِّعين، ومن أين سيدخلونها في العام المقبل؟ !ولا يستخفّنّ مستخفٌّ بمثل هذه الجزُئيّات ولا يظنَّنَّ ظانٌّ أنّ هذا ونحوه مما يفوت الطفل فلا يلاحظه، فإنّ من مارس تعليم الأطفال أيّد ما مقول، ومن قرأ شيئاً من علم نفس الطفل عرف أثر ذلك في نفس الطفل.

وفي 136/2: وهي آخر صفحة في الكتاب، نشيدٌ عنوانه: [أنا للعلم والعمل]، وقد رُسمت همزة [أنا] – على الصواب – همزةَ قطع ولكنها في أول كلمة من النشيد ومطلعه: [انا للوطن الغلي]و أسقِطت فجُعِلت همزة وصل.

وف ي138/2 عملٌ سُمن [معجم الكلمات] وعلى أنه يُعد حسنةً في الكتاب، فإنّ لنا عليه ملاحظات نوردها فيما يلي:

أولاً: معلومٌ أنّ كلمة (المعجم) في كلّ اللغات، مصطلح يُطلَق على مفردات اللغة مرتّبةً وفق تسلسل ألقبائيّ معيَّن ولا ينطبق هذا بوجهٍ على ما سمّن اعتباطا: [معجم الكلمات].

ثانياً: العنوان لا يوضِح ما تحته، ولا يعبّر عنه وذلك أنّ ما يشتمل عليه هذا (المعجم !!) هو الكلمات التي وردت في دروس الكتاب ودونك نموذجاً من ذلك: [(14) يعمل، أجلهم، يعلّمهم، يربّهم، قدّم، الأزهار، يحبّون، هو (8)] ونرى المعبّرَ عن مضمون هذا (المعجم !!) عنواناً يقول: [فهرس مفردات الكتاب وفق تسلسل الدروس].

ثالثاً: كلّ فقرة من فقرات هذه المفردات، لها رقٌ في أولها ورقم في آخرها، ولم يبيّن صانعُ المعجم ما يراد من الرقمين فأوجب سكوتُه على القارئ أن يتقرّى المرادَ منهما ويستنتجه، فيعرف بع لأي أنّ الرقم في أول الفقر يدلّ على تسلسل الدروس في الكتاب، وأنّ الرقم في آخر يدلّ لعى عدد المفردات في الدرس.

نظرات في دليل المعلِّم:

كُتِب على غلاف دلي المعلِّم، عنوانٌ فرعيّ يقول: [الأول الابتدائي]و وقد جاءت همزة كلمة [الابتدائي] على الصواب، همزةً وصل ولكنها كُتِبت في الصفحة الأولى من الدليل همزةً قطع هكذا: [الأول الابتدائي] وذلك بنفسه خلل، وفي موضعه من صدر الكتاب خللٌ آخر.

ويبيّن هذا الدليل في صفحته الأولى، طريقةَ تأليف الكتاب فيقول: [السير في التأليف في هذا الاتجاه، يتوافق مع منهجية التأليف في الرياضيات والعلوم القائمة على مدخل النظم والمجموعات].

ويثير هذا القولُ في النفس سؤالا: لِمَ إذا كان موافقاً لمنهجية التأليف في الرياضيات والعلوم يكون صالحاً لتعليم القراءة؟ هذا كلام حشوه الدفاعُ عن النفس وتهدئةُ الثورة على الطريقة الجملية، المسؤولة عما حاق بأبنائنا من أمّية أو ما يدنو من الأمية.

ويقول في الصفحة نفسها: [مع التأكيد على الأمرين التاليين] وليس في اللغة [أحكّ على[، بل الذي فيها: [أكد الشيء] وكان المأمول في كتاب موجِّه للمعلِّم، أن يخلو من الأخطاء الشائعة.

وفي السطر العاشر من الصفحة نفسها يقول: [وضع خطّةٍ زمنية تحدد ضرورة تعلم الحروف قبل شهر من نهاية العام] وهاهنا ظرف زمان[قَبلَ]، والظرف لا بدّ من أن يكون له متَعَّلق، وإلاّ كان لغواً فأين متعلَّقُه؟ الذي نراه أنْ لا بدّ من أن يتعلق قبل شهر من نهاية العام]، وإماَ بالمصدر: وإمّا بالمصدر: [تعلُّم]، فيكون المعنى: [أنّ التعلُّم يكون قبل شهر

من نهاية العام] ومن ينظر في خطة الكتاب، وإرشادات [دليل المعلم]، ويُحكَم العقل في معنى العبارة ومراميها، يخلص إلى أنّ [دليل المعلّم]و لا يريد أيّاً من هذه المعاني الثلاثة، – قولاً واحداً وغنما يريد أن يقول: [يُستكمَل تعليمُ الحروف قبل شهر من نهاية العام، وفق خطّةٍ زمنية] هذا ما كان يريده دليل المعلم، ولكن الضَّعف اللغوي أعجزو أن يقوله فقال سواه وبتعبير آخر: قال غير ما أراد !!

وفي الصفحة/5/ يبيّن الدليلُ فروعَ اللغة العربية ماهي فيجعلها فرعين هما: المحادثة والعبير ثم يبدأ بتعريف كلّ منهما و فتبدأ البلبلُ ويبدأ الاضطرابُ من قَبلِ أن يقول حرفاً ولو واحداً وذلك أنه يجعل [المحادثة والتعبير] معاً، فقرة عنوانها [آ]، ثم يجعل [التعبير] وحده، فقرة مستقلّة عنوانها: [ب] !!

وفي السطر الرابع من أسف الصفحة نفسها يقول عن [العبير]: إنه يقدِّم للتلميذ [مفردات اللغة وتراكيبها مصنفة في إطار محور معين ينمي رؤيته اللغوية] وهاهنا مسائل، أوّلها أن المحور لا يُتصوَّرُ أن يكون له إطار، وقد جعل له الدليل إطاراً، فكيف يتحقّق هذا حتى في الخيال؟ ثم

هاهنا حاجة إلى الدقّة فهل المحور هو المعيّن أو الإطار؟ ثم كيف ينمي الإطار أو المحور . الذي يدور حول نفسه في العادة . هو الذي ينمّي؟ ! أو المحور . الذي يدول حول نفسه في العادة . هو الذي ينمّي؟ ! إنّ هذه الطرائق من الكلام لتضع بين يديك نموذجاً مَرَضِيّاً من التعبير، يُريك كيف تُستعمل الكلمة في غير موضعها ولغير ماهي له من المعاني أصلاً و إنّ من المؤسفات أن يوجِّه المعلّمون بلغةٍ وأسلوبٍ من هذا الطراز.

وفي السطر الأخير من الصفحة نفسها، والسطرين الأولين من الصفحة التالية /6/ جاء ما يلي صورةٌ وخطأً.

[. ويتوقع من التلميذ في نهاية العام: أنّ يكون قادراً على ما يأتي:]

[. من خلال دروس التهيئة اللغوية والمحادثة الممهدة لدروس القراءة]

[. أن يسمّي الأشياء التي تتناولها دروس التهيئة أو القراءة]

ولقد جهدتُ فلم أر رابطاً يربط بين هذه السطور وما أدري على من تقع تبعة ذلك، أعلينا أم على الكتاب؟

في منتصف الصفحة/6/ عنوانٌ غامق هو: [مفردات منهاج المحادثة والتعبير] ومن المعلوم والمتعارف عليه اصطلاحاً، أنّ المفردات هي

الكلمات إذا لم يكن بينها صلة معنوية تتألّف منها جملة أو عبارة غير أنها هنا خرجت عن ذلك فأطلِقت على ((المواضيع)) والذي يدلّ على صحة ما نقوله، أنّ تحت العنوان عشرَ فقرات، ثمان منها مبدوءةٌ بكلمةِ (موضوعات) مثال ذلك الفقرة السادسة، ونصُّها: [موضوعات يتعرّف من خلالها الطفل بيئته الحديقة العامة . أقسام المدرسة . بعض المرافق العامة في المدينة (المخبز . الحانوت . المكتبة . بعض مظاهر الريف . والبادية . المدرسة . المدينة . الرحلات)].

وإنّ إخراج الكلمات عن معانيها المتعارفة، واستعمالها في ما جرى الإجماع عليه، إما أن يكون عن جهل أو عن جرأة في غير محلّها.

ومن استعمال الكلمة في غير موضعها، قوُ الدليل في الصفحة /7/: [صداقة الحيوان والرفق بها] وذلك أنّ الإنسان والحيوان لا تقوم بينهما صداقة، بل تقوم محبّة وكانت الدقّة تقضي أن يقال: [محبة الحيوان والرفق بها].

وفي الصفحة/7/ نفسها يقول الدليل: [من أبرز شروط أهداف دروس التعبير والحادثة أن يحقق تصويب نطق العربية السليمة..] ولقد أوردتُ هذه

العبارة لأقول: إنّ [دليل المعلّم] إنما يوضع ليكون نبراسًا يُستضاء به، في جودة اللغة وسموّ الأسلوب، وصحة المعنى، وسلامة المنطق، وما أظنّ عبارة كهذه صالحة لمثل هذه الغابات ولولا خشية الإملال لتوقّفنا عند عيوب فيها شتّى، ولَبَيَّنا خلوَّها من الصفا الأربع على أنّ ذلك لن يمنعنا من أن نسأل: كيف يكون تحقيق تصويب النطق من أبرز **شروط الغابات** والأهداف؟ ! إن كتاباً يوضع لإرشاد المعلم، ينبغي أن يعلو على مصل هذا علوّ كبيراً ولذلك نقول: ليس كلّ موف في وزارة التموين بقّالاً أو خبازاً، ولا كل موظف في وزارة الثقافة أديباً أو مؤرخاً أو فيلسوفاً فلْيصنعْ كتابَ الصفّ الأول جهابذةٌ اللغة وعلو النفس والتربية.

وفي السطر العاشر من الصفحة /8/ كلامٌ، رأينا عرْضَه على القرّاء أحسن من وصفنا له، وهو: [أن يجردّ (أي: التلميذ) المفردات إلى حروفها بالاستناد إلى معرفة داخل بأشكال الحروف كامل الكلمات].

في الصفحات /8+9+10/يستعمل دليل المعلم، كلمتَيْ [موقف ومواقف] كلمّا احتاج غلى معنىً ولم تسعفه الذاكرة بالكلمة المعبرة عنه أو المناسبة له، ودونك من ذلك هذه الرشقات: [تمثل مواقف محسوسة . بين

اللغة والموقف المصور . موقف المحادثة !! . تكثيفاً للمواقف الشفهية !! . مواقف حسّية مصورة . الموقف اللغويّ !! إلى أن يرسخ الموقف اللغوي . أمام كل موقف . تبدّل فيها المواقف . نوع المواقف].

ويقول الدليل في السطر الأول من الصفحة /8/ وهو يعرّف القراءة: [القراءة أسلوب من أساليب النشاط الفكري يقوم على حل رموز الرسالة اللغوية].

وفي هذا النصّ استعمالٌ ل [الرسالة اللغوية] بمعنى [النصّ اللغويّ] على اختلاف ما بينهما وقد يقال: هذا استعمال مجاز غير، فلم تُنكره؟ فنقول: إنّ المجاز غير وارد في مجال الحدّ والتعريف (définition) قال ابن يعيش في شرح المفصل 3/7: [والحدّ المطلوب به إثبات حقيقة الشيء لا يستعمل فيه مجاز ولا استعارة] فالرسالة إذاً رسالة، والنص نص ووضع هذه في موضع ذاك بحجة المجاز، إخلال بحقّهما كليهما وجهلٌ بالأصول .

وفي الصفحة /9/، جاءت العبارة التالية: [تحلّل الجملة إلى مفرداتها ثم الحرف التلميذ المجرد من المفردات] ولقد جعلنا عبارة الدليل بين حاصرتين[...] كي نُطمئن قرّاء مقالتنا هذه، إلى أنّ نصّ العبارة بينهما ليس

من عندنا وإنما هو نصٌّ حرفي قبسناه من الدليل، ومن شاء الاستيقان فَعَل في الصفحة/10/ من الدليل جاء: أن درس القراءة بهذه الطريقة(أي : الطريقة الكلية . الجملية)، يمرّ بعشر مراحل، منها المرحلة التالية ، وهي: أنواع المواقف المصورة وقراءة الجمل المكتوبة وحدها] وأعترف بأنني عجزت عن إدراك المقصود من مرحلة اسمها: [نوع المواقف المصورة ...]، كما عجزتُ أيضاً أن أعيّن من هو صاحب الحال في كلمة [وحدَها] أما الذي عرفته أحسن المعرفة، فأنّ [دليل المعلم] كان يجب وجوباً لا اختيار فيه، أنّ يتنَزَه عن الوقوع في خطأ شائع ممجوج ورد في العبارة التالية من الصفحة التي نحن عن الوقوع في خطأ شائع ممجوج ورد في العبارة التالية من الصفحة التي نحن بصددها، وهي قوله: [يتدرّب التلميذ على كتابة بعض المفردات والتراكيب الوظيفية مثل كتابة اسمه وكنيته وعنوان الدرس...] فالكنية . بإجماع أئمة اللغة . هي العَلَم المصدر بـ[أب أو أمّ]، فيقال: [أبو فلان وأمّ فلان]، وإطلاق (كنية) على طفل لم يتجاوز السابعة من العمر، نكتة لا تُضحك !!

الصفحة /29/: من المنطقيّ الذي يكون الخروج عليه مضحكاً، أو قريباً من المضحك، أن يقول الكاتب أو المتكلم: [أولاً]و ثمّ لا يأتي بـ[ثانياً] و[دليل الكتاب] يفعل ذلك بغير حرج ويكرّره، فقد جاء في هذه الصفحة تبيين لهدف السلوكيّ وهو: [1 – ان يذكر التلميذ...] ولم يأت الدليل بالرقم /2/ !! ثم انتقل بعد هذا غلى ما سمّاه: المناشط والوسائل والطرائق، فقال: [1 – عرض الصور...] واكتفى بذلك و فلم يأت بالرقم /2/ !!

/30/ في الصفحة 19/1 من كتاب القراءة . لا كتاب دليل المعلم . ستّ صور ثلاثٌ منها إلى يمين الصفحة، وثلاثٌ غلى يسارها وعلى الأطفال أن يشيروا بأيديهم إلى صورة بعد صورة من الصور اليمنى، وما يناسبها من الصور اليسرى ويقول [دليل المعلم] بعد ذلك: [ويصوب المعلم وثم يشير التلاميذ بالقلم وهكذا بقية الصور] ويريد الدلي أن يقول: إذا أخطأ الطفل فأشار بيده إلى ما لا يناسب الصورو فعلى المعلم أن يدلّه على الصواب ومن بعد ذلك يرسم الطفل خطّاً بالقلم يصل مابين الصورتين وقد عبّر الدليل عن رسم الخطّ، بقوله: [يشير بالقلم].

وهاهنا ملاحظات:

أولاً: بَتَرَ الدليلُ العبارةَ، فلم يذكر ما يجب أن يشير إليه الطفل وذلك هروبٌ على رؤوس الأصابع، من خطأ في استعمال الكلمة، كاد يُفتضح لولا هذا البتر.

ثانيا: استعمل (الإشارة) مكان رسم الخطّ لا يكون إشارة.

ثالثاً: في قوله: [وثم يشير]، خطأ لا يُغبط دليل المعلم عليه فالواو وثم حرفا عطف، ولا يدخل أحدهما على الآخر.

وأما الشيء الثاني الذي أريد الإشارة عليه و فهو قولُ دليل المعلم، مخاطباً الأطفال ص/31/: [ادكر بعض المحلاّت التي رايتها؟] فإن العبارة أخرجت إشارة الاستفهام عما هي له، وجعلتها لغير ما تدلّ عليه أفهاهنا استفهامٌ فتوضع له إشارة ((؟)) ثم غنّ جمع ((محل)) على ((محلاّت))، خطأٌ شائع، صوابُه ((محال)) وذلك أنّ [المحلّ] اسم مذكر وزنه [فعل]، وليس هذا مما يُجمع جمع مؤنث سالماً وإنما يُجمع جمعاً قياسياً على [مفاعِل . محالِل]، ثم بعد الإدغام [محالّ] وقد يُغتفر نحو هذا لكاتب مبتدئ، وأما أن يَرِد في كتابٍ يعلّم اللغة العربية لأبناء الأمة، فشيء مأبيٌّ المجرد، والدليل الحسيّ الملموس . على أنّ الطريقة الجملية، وتطبيقاتِها في كتاب

القراءة للصف الأول وتوجيهاتِها في دليلِ معلمِ هذا الصف، لم تُحسن إلى أبنائنا، ولا نريد أن نقول أساءت إليهم وقد زاد الأمر سوءاً إعطاء القوس غير باريها ولقد آن الأوان كي نأخذ بطرائق أخرى، تُجدي على أبنائنا ثباتَ عِلم، وطمأنينةَ نفس، وصحّةَ منطق فاللهمّ أنِرِ الطريق وسدِّدِ الخطا، وأعِن على الخير.

كلمات حول تعليم أطفال الصفّ الثاني:

في الصفّ الأول . لا سواه . يكون تعليم اللغة قراءةً وكتابة فإذا انتقل الطفل إلى الصفّ الثاني ثم الثالث...، فهناك التثبيتٌ والطفل والأحكام، وقراءةُ الفصيح البليغ السهل، من عيون الشعر والنثر واستظهارُ كلّ ما يستطيع الطفل استظهاره من ذلك فاللغة إرثٌ ينتقل من الأجداد إلى الآباء إلى الأبناء وكلّ محاولة للارتقاء بلغة أبنائنا من سبيل أخرى، عبثٌ وقبض الريح نعم هناك سبيل أخرى، أن يكون البيت فصيحاً والسوق فصيحة ...ولكن مِن أين؟ إنّ هذه اليوم سبيل مغلقة ولا بدّ قبل ذلك من تَقضي عشرين سنةً أو أكثر، تسلم فيها لغة الكتب، وترتقي نصوصها، وتسمو أساليبها، على اختلاف مضامينها ومواضيعها، رياضيات كانت أو قواعد أو

أدباً أو جغرافيا أو فيزياء أو كيمياء... وأن تسلم وترتقي لغة الإعلان ولغة التلفاز ولغة الصحيفة ولغة المجلّة... وأنا زعيمٌ بعد ذلك أن تغدو العاميّة أثراً بعد عين كما يقال ولا ينكرنّ علينا مكرٌ أن نأمل في ذلك، فلقد كان كتاب (الذَرَّة للأستاذ جمال الفرا) قطعةً أدبية وكان من برنامج صف الشهادة الثانوية ومما أذكره ولا أنساه، أنه حين أراد أن يعبّر عن أنّ العالِم (روذرفورد) حسم مسألة نموذج الذرة، قال:

[قَطَعَتْ جَهِيزَةٌ قولَ كلَّ خطيب].

وإنما قادني إلى هذا الحديث، أنني نظرت في كتاب القراءة للصفّ الثاني الابتدائي، فلم أرَ دروساَ غايتُها الاتقاء باللغة، بل رأيت دروساً لها غايات شتى لكن ليس منها الاتقاء باللغة فمنها درسٌ في تحية العلم، وآخر في الترحيب بالعودة إلى المدرسة، وثالثٌ في عيادة مريض، ورابع في أرنب يخدع ذئباً، وخامس في كيف يُعبر الشارع، وسادسٌ في الحركة التصحيحية، وسابعٌ في تجديد هواء الغرفة، وثامنٌ في يوم العطلة، وتاسعٌ وعاشرٌ ...ويقرأ المرء كلّ ذلك فيراه مصوغاً صياغةً تفتقر في كثير من أنحائها إلى سمُو اللغة، وفي بعض المواضيع إلى الصحة والسلامة، وفي

المواضيع الوطنية، تفتعل العبارات افتعالاً وفي كل درس . على التقريب . تُعوزها صحة المنطق كلّ ذلك في لغة عربية مغسولة كما يقول الإمام عبد القاهر الجرجاني.

والذي نراه أنّ تلك المواضيع ضرورية ومفيدة، بل لا بدّ منها، ولكن مكانها ليس دروس القراءة، بل مكانها دروس المحادثة، حيث لا يُكتفى بالكلمة العابرة، عن تجديد هواء الغرفة، أو الحركة التصحيحية، أو كيف يُعبر الشارع، بل يُتَوَسَّع في هذه المواضيع . وغيرها . على قدر ما تستحقّ من التوسّع، وقدر ما ينبغي لها من البّسط، كي تُغْرس في عقل الطفل ونفسِه وأما في دروس القراءة، فسموُّ المسألة، لا يُعفي المؤلِّف من سموّ العبارة أستغفر الله، بل سموُّها يستوجب سموَّ العبارة إذ المسألة في آخر المطاف، ليست مركوزة في الموضوع ما هو؟ وإنما هي مركوزة في التعبير عنه كيف يكون !!

بعد هذا، يبقى من الحديث عن كتاب القراءة للصفّ الثاني، أن نوجّه النظر إلى مواضيع منه، لا ينبغي تخطّيها على أننا نجتزئ من ذلك بشيء من الجزء الأول فقط، تجنّباً للإطالة وخشيةَ الإملال فمن ذلك: يسير

الكتاب على ضبط الألف واللام بالسكون على غير هدى فمره يُجعل السكون على الألف ومرة على اللام ففي الدرس الثاني من الكتاب /8/،وضِع السكون في كلمة [المدرسة] على اللام هكذا [الْمدرسة]، ولكنه وضِع على الألف في كلمة: [ألْأمّة] ولعلّ من المستحسن توجيه النظر هنا إلى أنّ من أدبيات الكتابة في العالم العربي، إهمال تشكيل الألف واللام جميعاُ

يتفشّى في جُزأي الكتاب قول المؤلف: أقرأً بشكل صحيح وألفظُ بشكل صحيح الخ... مما يدّل على غفلة عن استعمال كلمة [شكل] بمعناها الذي هو لها في اللغة فالقراءة لا يُتَصوَّر أن يكون لها شكلٌ لا صحيح ولا غير، والشيء نفسه يقال عن اللفظ، إذ لا يُتَصوَّر أن يكون للفظ شكل وكان الصواب أن يقال: [أقرأ قراءةً صحيحة، وألفظ صحيحاً.

في الصفحة /5/ درسٌ عنوانه: [يا مدرستي] وفيه للمدرسة، وأمامها أربعة أطفال يمدّون أيديهم نحو المدرسة ولا بأس بهذا، لكنّ منهم طفلة قدمُ اليمنى عموديّة على قدمها اليسرى مما ينفي عنها صفةَ السليم، خلق الإنسانيّ السليم، فلم هذا التشويه المجاّني؟ !

وفي /8/ جاء: [استيقظا مبكْرَين] وذلك من التطبيع المتفشّي في الكتاب، والصواب: [مبكِّرَين].

وفي /9/ : إهمال لشكل الوصل، وليس هذا مقصوراً على صفحة دون صفحة، بل هو شاملُ لهمزات الوصل في الكتاب كله، وإنها لمسألة تستحق النظر، فضبط همزة الوصل وفي أول أفعال الأمر، مقترن بحركة عين المصارع، فإن كانت مكسورة أو مفتوحة نحو: [يجلس أو يفتَح] مثلاً كانت همزة الوصل مكسورة: [اِجلسوا . اِفتحوا] وإن كانت مضمومة نحو: [نصُر] وكانت همزة الوصل مضمومة: [اُنصرواُ] إن ذلك ليجعل تشكيل همزة الوصل من ضرورات صحة اللفظ أسماءً وأفعالاً ومن الغرائب أن كلمة [اذكرْ] . وقد تكرَّرت مرتين . وكلمةَ: [انطَلَقوا]، لم تشكل همزة الوصل في أوّلهما، على حين ضُبطَت في كلمة المدير بالفتح هكذا: [اَلمدير]

كنا عرضنا لكلمة [الفطور] في كتاب الصفّ الأول، وقلنا إنها ضُبطت بضم الفاء، وأن الصواب الفتح: [الفطور] وقد تكرّر هذا الخطأ في كتاب الصفّ الثاني.

كنا علّقنا في مسائل كتاب الصفّ الأول، على استعمال صيغة المضارع . في العنوان . مسندةً إلى ضمير المتكلم، نحو: [أُشيرُ وأحلِّلُ وألفظُ الخ...ظنّاً من المؤلف أنّ ذلك يجعل الطفل (فاعلا) !! ونعود إلى المسألة هنا فنقول: لقد استمرّ هذا في كتاب الصفّ الثاني، ولكن يُلاحظ هنا الذي يؤتى به من الكلام تحت العنوان المضارعيّ، لا صلة له بالإسناد المذكور ففي الصفحة /9/ التي نحن بصددها ترى ما يلي : [أُجيبب]:

1 . ماذا فعل رامز؟ (ماض) 2 . ماذا أنشد الجميع ؟ (ماض) 3 . كيف انطلقوا؟ (ماض) 4 . أُذكرْ شِعارَ الأُمة (أمر) الخ...

وعلى ذلك نؤكد أنّ فعل الأمر وصيغ الاستفهام الخ ... فيهما من تنبيه الطفل ما ليس في الفعل المضارع، وشتان بين أن يقول الطفل لنفسه مثلاً: [أنا أقرأً]، وبين أن يقال له: [اِقرأْ].

إنّ التطبيع منتشر في الكتاب انتشاراُ لا يُصدق، والوقوف عنده في كل صفحة أمر لا يُطاق ولذلك نتجاوزه إلى شؤون أخرى.

في الصفحة 1 /14 العنوان: [في الباحة] والدرسُ حوارٌ يجري في الباحة بين تلميذين: [طارق وباسم]، وفيه ثلاثة أسئلة وأجوبتها الأول عن

المعلم الجديد ونشاطه، والثاني عن الصف الجديد، والثالث عن الكتب الجديدة ثم تُختم هذه الأسئلة وأجوبتها بالعبارة التالي و: [سمع المعلّم وقال: أحسنتم يا أولادي ! فأنتم تلاميذ مُجِدّون]

ولنا على هذا ملاحظات: الأولى، أنّ طارقاً يسأل باسماً: [هل قلّبت الكتب الجديدة؟] فيجيب باسم: [نعم ورايتها رائعة، ورايتها رائعة، وفيها صورٌ جميلة] وفي هذا الجواب إنطاقٌ للطفل بحكمٍ لا دليل عليه، فكيف صحّ عند المؤلِّف أنّ يقول الطفل: [إنها رائعة] وهو لم يقرأها بعد، ولا عَرَفَ ما فيها فإذا قيل: إنّ الصور دلّته على ذلك، قلنا إن الصور دلّت على نفسها إذ قال عنها المؤلف: [صورٌ جميلة] وذلك لا يدلّ بحال على أنّ الكتب رائعة وإرسال الكلام جزافاً عيبٌ خُلُقيّ، لا يجوز أن يُجعلَ غذاءً عقلياً للطفل.

وأما عبارةُ [سمع المعلّم الحديث وقال: أحسنتم يا أولادي! فأنتم تلاميذ مُجدّون فلنا عليها ما يلي:

. إن المعلّم لم يكن مع طارق وباسم في أثناء حوارهما بل كان بعيداً عنهما، بدليل حديثهما عنه، ومعلوم أنّ الطفل لا يصف أستاذه إذا كان الأستاذُ في حيثُ يسمع وإنّ من الغفلة البالغة أن يقول المؤلف: [سمع

المعلم الحديث]؟ ثم هبْه . جدلاً . سمع حوارَهما، فعلامَ يمدحهما بالإحسان فيقولُ لهما: [أحسنتم يا أولادي] وهم لم يُحسنوا؟ وهل شهادتهما بروعة الكتاب وجمال صوره إحسان؟ أو ظَنُّ أحدهما بالأستاذ النشاط إحسان؟ !

. كيف يمدحهما بأنهما [مجدّون] وهو لا يعرف عنهما غير صورتهما الخَلفية؟ إنّ مدح الطفل بما ليس فيه، يعوّده انتظار المدح مجاناً بغير عمل ولا اجتهاد، ويقوده من ثمّ إلى التدلل والتراخي.

في الصفحة 16/1 يقول الكاتب: اجتمع أفراد الأسرة بعد عودة الأبوين من العمل... وجلسوا [يتبادلون الأحاديث على اختلافها، وقَصْرها على المسلّي منها، كلام مصطنع لا يعبّر عن واقع معيش، ويلقي غطاءً على شؤون الحياة المختلفة، وكان الصواب أن يقال مثلاً: [وجلسوا يتبادلون الأحاديث].

وفي 31/1 في درس [عبور الشارع]، يقول المؤلّف على لسان ريم: [وحين أتأكّد من عدم وجود السيارات، أعبر الشارع، وبذلك أبتعد عن خطر الحوادث وأصل بسلام] وهاهنا مسائل، الأولى قوله: [أتأكّد من]، وهذا من الأخطاء الشائعة، وذلك أنّ الإنسان لا يتأكد، وإنما الذي يتأكد هو الأشياء،

كالعهد والميثاق ونحوها؛ والمسألة الثانية، هي هبوط التعبير بدون ضرورة إلى عربية مغسولة في قوله: [عدم وجود]، وكان يمكن لتلميذ في المرحلة الثانوية أن يُحل محلَّها: [خلّو الشارع من السيارات] والمسألة الثالثة: قول المؤلف: [وبذلك أبتعد عن خطر الحوادث وأصل بسلام] وفيه أن ذلك يُبعد الطفل عن الحوادث، وهذا صحيح لا بأس به، وأما وصولها بسلام، فليس رهناً بحوادث وحدها، فقد تبتعد عنها ولا تصل بسلام وإطلاق الأحكام على العمياء مضرٌّ أعظم الضرر بطفل اليوم، ورجل المستقبل، وعالم المستقبل.

وفي 34/1 نشيدٌ عنوانه: [صباح الخير] وفي آخر بيت منه يقول الطفل لأمّه:

فإنّ رضاكِ يسعدني ويسعدني رضا أبتي

وقول النشيد: [يسعدني رضا أبتي]، غير وارد في العربية والصواب: [يسعدني رضا أبي]، وذلك أنّ [أبتي] إنما تصحّ في النداء فقط، واستعمالها في غير النداء، غلط كان ينبغي أن يتنزّه عنه الكتاب.

وفي 39/1 عنوان الدرس: [الخريف] وفيه تقول ريم لعامر: [انظر يا عامر: أواق الأشجار تصفرّ وتتساقط على الأرض، قال حامد: هذه الغيوم تتجمّع في السماء].

ويلاحظ متأمَّلُ العبارة، أن ليس بين قول ريم وقول خالد، صلةٌ أو رابط، فعلى حين كانت ريم تخاطب عامراً، وكان قارئ النصّ (الطفل) يتوقَّع أن يجيبها عامر أو يعلّق على قولها أو يحاورها...إذا بالمؤلف يقول: [قال حامد: هذه الغيوم تتجمّع ...] فأيُّ ضياع هذا الضياع الذي يحيق بالطفل ؟؟ وكيف لا ينظر إلى ما يقرأه نظر الأبله؟ هذا مع أنّ إصلاح العبارة لا يكلّف المؤلِّف أكثر من أن يُستغْنى عن حامد ويُحل عامرٌ محلَّه، وتزادَ واوٌ بين العبارتين، فيصبح النصّ: [انظر يا عامر: أوراق الأشجار تصفرّ وتتساقط على الأرض، قال عامر: وهذه الغيوم تتجمّع في السماء].

ثمّ إنّ ريم حين قالت: [انظرْ أوراق الأشجار تصفرّ...] كأنها قالت: [انظر فها هي ذي أوراق الأشجار تصفرّ الآن] وليس هذا مراداً ولا مقصوداً، بل لا يمكن أن يكون مراداً ولا مقصوداً لأن الاصفرار يقتضي زمناً طويلاً حتى يتحقق، ولا يصحَ أن يقال: [انظر إلى ورق الشجر إنه

يصفرّ] وكان الصواب أن يقال: [انظر يا عامر: إن اوراق الأشجار المصفرة، قد تساقطت على الأرض].

وفي 41/1 عنوان الدرس: [عَلَمَ العَرَب] وفيه أنّ باسمة وجدتْ أعلام البلاد العربية أكثر كلَّ من عشرين عَلَماً، فقالت لنفسها بدهشة واستغراب: [ألبس من الأجمل أن نجمع كلَّ هذه الأعلام في علَم واحدٍ لكلّ العرب؟]

ولو سمع طفلٌ هذا السؤال لأجاب: كلا بل عشرون علماً، لكلّ علم لونٌ، أجمل من علمٍ واحدٍ] وذلك أنّ الذي يشغفه ويلفت نظره، هو كثرة الألوان، لا المعاني السياسية والوطنية والقومية فإذا كان المؤلِّف يريد بما قال أن يُحبّب الوحدة العربية إلى قلب الطفل، فليسلكْ إلى غايته طريقاً منطقياً لا يجافي الحقيقة ثمّ أين محلّ [الدهشة والاستغراب] في أن ترى الطفلةُ عشرين علماً عربياً ومن أين لها تفكيرُ سياسيّ يخطب في الناس داعياً إلى الوحدة، فيقول: إنني لأدهش وأستغرب إذ أرى عشرين علماً ويُعني عنها علمٌ واحد؛ أخيراً إذا كان لا بدّ مما قاله المؤلف، فليقلْ: [أليس من الأفضل]، لا [أليس من الأجمال] إذ ليس المقام مقامَ جمال.

إنّ بعض الأخطاء يهون، وبعضها يعظم، وبعضها لا يُغتفر ولا أريد أن أَضيف ما سأعرض له، ولكنني أقول ابتداءً: إنّ ما سنقف عنده، لا يجوز أن يقع في كتاب مدرسيّ فقد جاء في 56/1: على لسان [بُصرَى] [أقع في جنوبيّ سوريّة] وتشديد الياء في هذا الاسم العزيز على القلب خطأٌ شائع وتسرُّبه إلى كتب أبنائنا، لا يُغتفر بوجهٍ من الوجوه أبداً وعلى مؤلِّفي كتبنا المدرسية، استعمال هذا الاسم الحبيب اسماً وصفةً ليفّرق التلميذ بين استعماله في الحالتين، فمرة يقال مثلاً [عاشت سورية] ومرة أخرى يقال: [هذه أرضٌ سوريةٌ، والأرض السوريّة عزيزة على القلوب].

هذا واجبٌ وطنيٌ، ولا خيار للمؤلّف فيه.

وفي 51/1 جاء في درس [حلم علاء] أن المعلّم سأله: [لماذا رسمت العلّم فوق التلّ؟] فأجاب: [أريد أن يبقى علم بلادي عالياً مرفوعاً في السماء، وأن يعيش وطني حراً عزيزاً] وفي الجزء الأول من جواب التلميذ بُعدٌ عن منطق الأشياء وذلك أنّ بقاء الشيء يعني استمراره، ورسْمُ الطفل علمَ بلاده فوق التلّ، لا علاقة له ببقائه عالياً وكان حقّ الصواب أن يقول: [أريد أن يكون علم بلادي عالياً]، لأنّ (الكون) يعني الوجود. ومع أنّ الفرق

بين معنى اللفظين كبير، فقد يهون إذا قيس إلى قوله في الجزء الثاني من الجواب: [وأن يعيش وطني حرّاً عزيزاً] وذلك أنْ لا صلة منطقية بين سؤال المعلم وجواب الطفل، فما العلاقة بين سؤال المعلم: [لماذا رسمت العَلّم فوق التلّ؟] وبين جواب الطفل: [أريد ... أن يعيش وطني حراً عزيزاً]؟ إنّ إحكام منطق الطفل، لا يقلّ قيمةً عن أحكام قراءته وكتابته ولا يهوّن الخللّ في ذلك. ولا يجوز أن يهوّنه أبداً. أن الكلام يدور حول مسائل وطنية أو قومية ومتى كان فقدان المنطق سبيلاً إلى حبّ الوطن والأمة؟ ! اللهمّ إنّ حبّنا لوطننا يوجب علينا أن نعلن: أنّ ذا المنطق المهزوز لا يحباً إلاّ حباً مهزوزاً ومن الشكوك لا يُجنى العنب !!

وفي 61/1 في درس: [الهوايات]، جاء ما يلي: [عرض خالدٌ مجموعة أوراق جميلة، جمعها من البساتين المجاورة، بعد أن نسَّقها ورتَبها] ولقد كان المأمول أن ينسق المؤلف أيضاً ويرتّب، كما نسّق خالدٌ ورتّب فيقول: [جمع خالدٌ فيقول: [جمع خالدٌ من البساتين المجاورة، مجموعة أوراقٍ جميلة، وبعد أن نسَّقها ورتّبها عرضها في المعرِض] وذلك أنّ ظرف الزمان: [بعد] متعلّق بالضرورة ب[عرض] ، والطفل في الصفّ الثاني الابتدائيّ، لا

يكلّفُ البحثَ عن متعلَّقٍ لظرف الزمان، يبتعد عنه مسافة ثماني كلمات ليستقيم له معنى العبارة فتلك مهمة يكلَّفُها طالبٌ في السنة الثانية من قسم اللغة العربية في الجامعة.

وفي 65/1 جاء في درس: أنّ حبّات المطر قالت للأرض: [الإنسان بحاجةٍ لخيراتك] وقد عدّى المؤلف مادّة [حوج] باللام، وإنما الصواب تعديتها بـ [إلى] ليس غير فليس في المعاجم، ولا في الشعر والنثر الذَين يُستشهَد بهما، إلاّ التعدية بـ [إلى].

وفي 85/1 في درس: [الوطن] ، سأل الطفل أباه عن بيوت عدد من المخلوقات، منها العصفور والسمك والدجاجة، فكان يقول مثلاً : [هل للعصفور بيت؟] و [هل للسمك بيت؟] وكلّ هذا لا بأس به لكنّ الذي به بأس، أنّ الأرنب من بين جميع المخلوقات التي ذكرها المؤلف، جاء السؤال عنه كما يلي: [هل للأرنب الذكيّ بيت؟] فإذا كان المؤلف يريد إطلاق صفة الذكاء على جنس الأرانب فهذا حكم من عنده، لا نظنّ كتب العلم توافقه عليه وإذا كان يريد أنّ الأرنب الذكيّ له بيت، على حين ليس للأرانب غير الذكية بيت، فهذا حكم مرفوضٌ من كلّ وجه وليس هاهنا مذهب ثالث يمكن

أن يكون مقصوداً إنّ تأليف كتاب لتعليم أبناء الأمة، إنما يصنعه جهابذة علم اللغة وعلم النفس وعلم التربية.

وفي 89/1 عنوان الدرس: [التقويم] ولقد كان أعرضنا عن الأخطاء المطبعية، لتفشّيها في الكتاب كلّه، خشية الإملال وأما في هذا الدرس فقد رأينا الخير في مخالفة ذلك، وتصحيح اسمَي شهرين، لدورانهما على ألسنة الناس طلاّباً وغير طلاّب فقد جاء: [تشرين الأول . تَشرين الثاني] بفتح التاء، والصواب الكسر: [تشرين الأول . تشرين الثاني].

وفي 91/1 عنوان الدرس: [الرياضة حياة] وفيه عن كرة القدم وقد قال المؤلف: [سَدَّدوا على المرمى بقوَّة] والذي في اللغة أنّ سدَّد قد يتعدّى بنفسه فيقال مثلاً: [سدَّد الله السهمَ إلى الطائر أو الأرانب الخ...]، وأما قول المؤلّف: [سدَّدوا على المرمى] فخطأ تقع العامة فيه عادةً، ولا يقع فيه يُكلَّف تأليف كتاب يُعلِّم أطفال أبناء الأمة لغتهم نعم، يقال في اللغة: [سدَّد عليه القول] أي: نقضه، ولكن أين نقض القول من تسديد الكرة إلى المرمى؟ ! لقد قلنا ولن نملّ إعادة ما قلنا: إنّ تأليف كتاب لتعليم أبناء الأمة، إنما يصنعه جهابذة علم اللغة وعلم النفس وعلم التربية.

وبعد، فالذي وقفنا عنده حتى الآن، من كتابي القراءة للصفّ الأول والثاني (الجزء الأول)، ودليل المعلم للصف الأول، أن هو إلا نماذج أردنا أن تشير وتدلّ، لا أن تجمع وتمنع ولولا أن يكون ذلك كذلك لَمُلئت صفحات، يضيق بها صدر الكتاب والقارئ ولقد يكون مفيداً أن نلخص أخيراً هذه المحاضرة، فنقول:

بدأنا البحث بما كان متبعاً من الطرق التعليمية في بلدنا (طريقة التهجي والطريقة الجملية) وبينا ما لهما وما عليهما.

ثم بيّنّا عيوب تأليف كتاب الصفّ الأول الابتدائي، ما كان منها تطبيعياً أو لغوياً أو تربوياً...

وكشفنا ما في كتاب دليل معلم الصف الأول من صنوف العيوب والمآخذ...

بعد هذا وضعنا الجزء الأول من كتاب الصف الثاني تحت المجهر، فألمنا بشيء مما فيه من التطبيع، والعيون والتربوية والبعد عن المنطق، ولم نعرّج على الجزء الثاني، ولا عرضنا لكتاب الصف الثالث، لأن بعض

الشيء قد يغني عن كلّه ثم لسبب آخر، هو أنّ كتابي هّذين الصفّين هما صقلٌ وتثبيت لما اكتسبه الطفل من اللغة في الصفّ الأول.

أخيراً، لقد رأينا أن هذا العمل لا يتمّ، إلا بذكر نماذج من فصيح الكلام شعراً ونثراً يفهمها ويدرك معانيها طلاّب الصفّ الأول والثاني والثالث (على حسب الحال) فأوردنا في ما يلي، نماذج من الشعر والنثر، لنقطع السبيل على زاعم يزعم أن الكلام الفصيح ذا البيان، أعلى من طاقة الأطفال على الفهم والاستيعاب.

فمن الشعر: قولُ أبي فراس يفتخر:

إنّا إذا اشتدّ الزمـا نُ ونابَ خطـبٌ وادلهمّ

ألفيتَ حول بيوتـنا عُدَدَ الشجاعة والكـرمّ

للقا العِدا بيضُ السيو ف وللنَدى حمُرُ النعمّ

هذا وهذا دأبُنــا يـُودَى دمٌ ويُراقُ دمْ

وقول أبي تمّام يمدح موسى بن عبد الملك الصالحيّ:

إن يكن في الأرض شيءٌ حسنٌ فهو في دور بني عبد الملك

لا يبالونَ إذا ما أنعمُوا ما بقِيْ من مالهمْ أو ما هَلَكْ

عُقِلتْ ألسنُهم عن قولِ [للا] فهي لا تعرفُ إلاّ : [هولكْ]

زيّنوا الأرض كما قد زُيِّنَتْ بنجوم الليل آفاقُ الفلَكْ

وقولُ حمدونة الأندلسية تصف روضاً:

وقانا لفحةَ الرمضاء وادٍ   سقاهُ مضاعَفُ العيثِ العميمِ

نزلنا دَوْحهُ فحنا علينا   حُنُوَّ المرضعات على الفطيمِ

وأرشَفَنا على ظمأٍ زُلالاً   ألذَّ من المدامةِ للنديمِ

يصُدُّ الشمس أنّى واجهَتْها   فيحجبها ويأْذن للنسيمِ

يروعُ حصاهُ حاليةَ العذارى فتلمس جانبَ العقدِ النظيمِ

ومن النثر (مع من الحذف اختًصاراً، ويسير من التصرّف):

بلغ الحجّاجَ أنّ جَحْدَرَ بنَ مالك، خرجَ عليه[3]في اليمايمة، فطلبه حتى ظفر به فقال له الحجّاج: أنت جحدر؟ قال: نعم، أصلح اللهُ الأمير قال: ما حَمَلَكَ على ما صنعت؟ قال: جراءة الجَنان، وكَلَبُ الزمان، وجعْوَةُ السلطان فقال الحجّاج: وما الذي بلغة من أمرك فيجرُؤَ جنانُك، ويَكْلَبَ زمانُك، ويجْفُوَك سلطانُك؟ قال جحدر: لو بلاني الأميرُ لوجدني فوقَ ما يظنّ فقال

[3]-خرج فلانٌ على الأمير: ثار وتمرّد

الحجّاج: إنا قاذفون بك في جائزَتك وجيء بأسد ضار، فأُدخل في جُبٍّ وسُدَّ عليه الباب وجُوع ثلاثة أيام، وأتيَ بجحدر وقد زُوِّد سيفاً قاطعاً وجلس الحجّاج والناس ينظرون فلما نظر الأسد إلى جحدر، وثب إليه وثبة شديدة فتلقّاه جحدر بالسيف فضرب هامته ففلقها وتخضبت ثيابه من دمه.

ولما رأى الحجاج ذلك قال: يا جحدر، غن أحببتَ المُقام معنا فأقِمْ، وإن أحببتَ الانصراف إلى بلادك فانصرف فقال: بل أختار صحبةَ الأمير فأقام عنده وكان من قَحِط الناسُ[4]في زمن الأمير بشر بن مروان، فخرجوا فاستسْقوا وبشرٌ معهم فرجعوا وقد مُطِروا[5]ووافق ذلك سيلاً جاء في الليل، فغرقتْ ناحيةُ بارق[6] ومساكنُ بني سُلَيْم فخرج بشرٌ من الغدِ ينظر إلى آثر المطر حتى انتهى إلى بارق فإذا الماءُ في دار سُراقةَ البارقيّ[7]، وسراقةُ قائمٌ في الماء فقال: أصلح اللهُ الأمير، إنك دعوتَ أمسِ ولم ترفعْ يديكَ فجاء ما ترى، ولو كنت رفعتَ يديك لجاء الطوقان فضحك بشرٌ فأنشأ سراقةُ يقول:

دعا الرحمنَ بشرٌ فاستجابا لدعوته، فأسقانا السحابا

---

[4]-قَحِط الناس: أصابهم القَحط، وذلك إذا احتبس المطر فيبس نباتُهم.
[5]- مُطِروا: أصاب المطرُ أرضَهم.
[6]-بارق: موضع بالكوفة
[7]-شاعرٌ عراقيّ، توفّي سنة /79ه

وكان دعاءُ بشرٍ صوبَ غيثِ   يعاس به ويحيي ما أصابا

أغرُّ بوجهه نُسقَى ونُحْيا   ونستجلي بغرَّته الضبابا

أيها السيدات والسادة، إلى هنا تنتهي المحاضرة، وقد أحببت أن أختمها بشيء كنت قلته في أثنائها: في الصفّ الأول تُصنع الأمة، وفي الصفّ الأول يُنسَّأ حماةُ الديار، وفي الصفّ الأول تُنَظَّم العقول وتُهَنْدس الصدق إرسالاً، وفيه يُركب الكذب تركيباً ... وكلُّ الصيد في جوف الفرا.

المعاجم العلمية العربية
المختصة ودور الحاسوب

الأستاذ الدكتور إبراهيم بن مراد

رئيس تحرير مجلة المعجمية

رئيس جمعية المعجمية العربية

تونس

1. قوام علم المعجم المفردات، فإن نظرية المعجم هي نظرية المفردات، والمفردات هن الوحدات المعجمية، أن: العناصر الأساسية التي يتكون منها المعجم: سواء عنينا به الرصيد العام الذي يكوّن لغة جماعة ما من الجماعات اللغوية أم المعجم المدوّن, أي: الكتاب المشتمل على جزء . كبير أو صغير . من الرصيد العام الذي يكوّن اللغة.

والوحدات المعجمية . في كل اللغات الطبيعية . قابلة للتصنيف بحسب خاصيتي التعميم والتخصيص فإن الوحدة المعجمية تكون عامة، وتكون مخصّصة، والوحدة العامّة هي اللفظ اللغوي العام القابل لتأدية الوظيفة الأدبية، فيكون مفردة من المفردات المكونة لنص أدبي ما ومن أهم خصائص اللفظ اللّغوي العام . ذي الوظيفة الأدبية . الاشتراك والتعدّد الدلالي، والدلالة افيحائيّة، والارتباط بالسيّاقات المختلفة التي يخوّل له الاستعمال الانتظام فيها والوحدة المعجمية المخصّصة هي المصطلح والمصطلح . سواء كان علميّا أم كان فنّيا . ذو خصائص تميّزه عن اللفظ اللغوي العامّ وتجعل العلاقات بينهما علاقات اختلافيّة: فأن التعميم في

اللفظ تقابله الخصوصيّة الأحادية الدلالّية، وهذه الخصائص في المصطلح تجعله غير صالح للوظيفة الأدبية، فهو ذو وظيفة اصطلاحية، والوظيفة الاصطلاحيّة تقتضي . إضافة غلى الخصائص التي ذكرنا . الانتماء إلى حق ل مفهوميّ قابل للضبط والتحديد الدقيقين والتعبير عن ما هيّة قابلة للتجريد الذهني، وقابليّة التعريف المنطقيّ.

والصنفان من الوحدات المعجمية هما قوام علم المعجم ولذلك فإن علم المعجم يتكون من فرعين كبيرين، يقوم أوّلهما على ألفاظ اللغة العامّة، أي: الوحدات المعجميّة العامّة، ونسميه، "المعجمية العامة" ويقوم الثاني على الوحدات المعجميّة المخصصة، أي: على المصطلحات، ونسميه "المعجمية المختصّة" والمعجميّة العام' تتفرّع بدورها إلى:

. معجميّة عامّة نظرية، تبحث في الوحدات المعجمية العامة من حيث هي كيانات مجردة معقدة، لها مكوناتها وأحوالها واشتقاقاتها ودلالاتها وخصائصها التمييزية.

2 . معجميّة عامّة تطبيقيّة، تبحث في الوحدات المعجمية العامة من حيث هن مكونات للمعجم المدون: أي: من حيث في مداخل في معجم مدون، مجموعة من مصادر معينة ومنتمية غلى مستويات لغوية محددة، وموضوعه في الكتاب بحسب منهج قد اختير في ترتيبها في تعريفها.

وكما تتفّرع المعجمية العامة إلى:

1 . معجمية مختصة نظرية وهن "المصطلحية النظريّة"، وهي تبحث في المصطلحات من حيث هي كيانات مجردة معقدة، لها مكوناتها ومفاهيمها ومناهج توليدها وخصائصها التمييزية.

2 . معجمية مختصة تطبيقية، وهي "المصطلحية التطبيقية" وهي تبحث في المصطلحات من حيث مناهج تقييسها، ومناهج تكنيزها، جمعا ووضعا والتكنيز المصطلحي هو وضع المكانز (Thesaurus)المصطلحيّة، سواء بتأليف المعاجم العلمية والفنية المختصة، أم بالتخزين في الحواسيب.

وإذن فأن المعجم المختص . من حيث هو معجم مدون مشتمل على جزء قل أو كثر من مصطلحات علم من العلوم أو فن من الفنون، أو مصطلحات جملة من العلوم أو الفنون . ينتمي غلى المعجمية المختصة التطبيقية[1]وهذه تنتمي غلى المعجمية المختصة، التي تكون مع المعجمية العامة علم المعجم ونريد ان ننظر في الصفحات التالية من هذا البحث في جملة من القضايا التي تثيرها صلة المعجم المختص . حسب المفهوم الذي قدمناه له، والإطار النظري الذي نزلناه فيه . بالحاسوب، أو بما يمكن تسميته "الحوسبة اللسانية" (Linguistic Computerization)[2]على أن هذا المبحث . أي: "صلة اللسانيات بالتقنيات الصناعية" فإن اللسانيات باعتبارها

---

[1] - لا بدّ من التنبيه على بعض الخلط بين المعجم اللغوي العام والمعجم المختص فإن المعجم المختص هو الذي اختص بمصطلحات علم من العلوم أو فن من الفنون فجمعت فيه، فهو إذن المعجم المشتمل على مصطلحات علم م أو فن ما، ومن أشهر أمثلته القديمة معاجم الأدوية المفردة (ينظر، إبراهيم بن مراد : المعجم العلمي العربي المختص حتى أواسط القرن الحادي عشر الهجري دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1983 وقد نسب بعض المحدثين إلى هذا الصنف ـ أي المعجم المختص ـ بعض المعاجم اللغوية المخصصة ـ أي المبوبة بحسب المواضيع، مثل الغريب المصنف لأبي عبيد، والمخصص لابن سيده وفقه اللغة لأبي منصور الثعالبي وهذه في الحقيقة معاجم لغوية عامة لأنها مشتملة على ألفاظ لغوية عامة وليست مشتملة على المصطلحات وحتى ما يمكن أن يعد فيها من المصطلحات إنما دوّن فيها باعتباره من ألفاظ اللغة العامة.

[2]-لم نجد لهذا المصطلح الإنجليزي مقابلا بالفرنسية.

علما، ذات صلة "صلة اللسانية وثيقة بالتقنيات الصناعية وهذه الصلة لا تقل في الحقيقة أهمية عن صلة العلوم الفزيائية أو العلوم الكيميائية بالتقنيات الصناعية.

فليس علم اللغة إذن علما نظريا محضا ليس بذي تطبيقات صناعية ويعد علم المعجم أوثق علوم اللسان صلة بتلك التطبيقات، أي: بالتقنيات الصناعية واهم ما يبرز تلك الصلة من مباحث علم المعجم المعجمية العامة التطبيقية والمعجمية المختصة التطبيقية أما صلة المعجمية العامة بالتطبيق الصناعي فقديمة، وخاصة في التراث المعجمي العربية لكن هذه الصلة د امتدت وتوسعت في العصر الحديث وخاصة نتيجة المعالجة الآلية للغة، أو ما سميناه بالحوسبة اللسانية والمعاجم المدونة العامة الكبرى الناجحة اليوم إنما كبرت ونجحت وحققت الانتشار نتيجة عوامل علمية وعملية من أهمها الحوسبة اللسانية فأن الحوسبة اللسانية هي التي تمكّن مؤلف المعجم أو مؤلفيه . فإن المعاجم الناجحة اليوم ليست مشاريع فردية، بل هي مشاريع جماعية يسيرها علماء معجميون يعرفون المعجمية بشقيها النظري والتطبيقي معرفة جيدة . من التمييز بين التواتر وغير المتواتر في الاستعمال من ألفاظ اللغة العامة، واستخراج مختلف السياقات التي يرد فيها اللفظ المدخل النصوص، والأمثلة والشواهد النصية التي توضح مختلف المعاني التي تكون وتحديد العلاقات التي توجد بين مداخل المعجم الواحد، سواء كانت علاقة شكلية، مثل علاقات الاشتقاق، والجناس، أم كانت علاقات دلالية، مثل علاقة الترادف، والاشتراك، والتضاد وهذا كله قالب للتحقيق في وقت وجيز بفضل الحوسبة اللسانية.

على أن الحوسبة اللسانية لا تكفي وحدها لتأليف معجم جيد، ذلك أن المعجم المدون ينتمي إلى المعجمية التطبيقية، وهذه لا يمكن لها أن تنفصل علن المعجمية النظرية[3]، فإن من الخطأ الفادح الاعتقاد بأن "الصناعة المعجمية" منفصلة عن النظرية المعجمية وهذا الارتباط بين النظرية والتطبيق في ألیف المعجم ضروري لإنتاج المعجم الجيد، وهو الموجه أيضا للحوسبة اللسانية المعجمية، إذ دون الاعتماد على أسس نظرية واضحة في علم المعجم تصبح الحوسبة عملا شكليا قائما على النقل والتقليد[4].

وأما صلة المعجمية المختصة بالتطبيق الصناعي فحديثة فأن ظهور المصطلحات قديم في الصفاقات الإنسانية، وخاصة في الثقافتين اليونانية والعربي، ولكن علم المصطلح . أو المصطلحية وهي المعجمية المختصة . تال في الظهور للمادة التي يبحث فيها وقد عني المحدثون بالمعجمية المختصة . تال في الظهور للمادة التي يبحث فيها وقد عني المحدثون بالمعجمية المختصة عناية فائقة وبحثوا في أسسها النظرية والتطبيقية[5]وفي

---

[3]- إلا إذا تطفل على المعجمية التطبيقية ـ بتأليف المعاجمـ الهواة وتجرأ عليها المبتدئون والطارئون على التأليف المعجمي لغايات تجارية محضة، وهؤلاء ليسوا قليلين في البلاد العربية مثلا.

[4]- نخص بالذكر من المعاجم الجيدة التي ارتبطت فيها النظرية بالتطبيق واعتمدت فيها الحوسبة اللسانية المعجمية حسب منطلقات نظرية واضحة، معجمين: الأول فرنسي، هو (Les Dictionnaires Roberts) ويشرف على هيئة تحرير عالمان معجميان فرنسيان هما الن ري (Alain Rey) وزوجته جوزيت ري دبوف (Josette Rey –Dobove) والمعجم الثاني هو "Collins Cobuild English Language Dictionary" ، وهذا ناتج عن تعاون بين الخبرة الجامعية ممثلة في مجموعة من المعجميين من قسم اللغة الإنجليزية في جامعة بيرمنغهام بإنجلترا، والخبرة الصناعية ممثلة في دار كلينز للنشر، ويشرف على المشروع كله المعجمي الإنجليزي جون سنكلير (John Sinclair) ينظر حول هذا المعجم وطريقة تأليفه واعتماد الحوسبة فيه

John sinalair ed looking up an acount of the codulid prejet in lexical computing ; collins elt ; london ; 1988 182p.

[5]- من أهم المؤلفات الحديثة في علم المصطلح كتاب هلموت فلبر:

Helmut Felber Terminolbay Manual. Unesco – INFOEM. Paris. 1984 Bibliography ; pp 403-426.

علاقاتها بغيرها من العلوم والمباحث، وفي المباحث النظرية والتطبيقية التي تتكون منها، ومنها تأليف المعاجم المختصة، ذو العلاقة المتينة بالتكنيز المصطلحي، أي وضع المكانز والتكنيز عملية حاسوبية في جوهرها.

2 . فالحوسبة إذن مشتركة بين المعجمية العامة والمعجمية المختصة لكن مجالات تطبيقها في المعجمية المختصة أوسع من مجالات تطبيقها في المعجمية العامة ونهص بالذكر، فيما يلي، من مجالات تطبيق الحوسبة في المعجمية المختصة، ثلاثة مجالات مهمة:

2-1 المجال الأول: هو "التوليد المصطلحي"(Ne ologie terminologique)، وهذا من مباحث المعجمية المختصة النظرية وليس من مباحثها التطبيقية، ورغم ذلك فإن للحوسبة فيه دورا مهما لا نجد له مثيلا في المعجمية العامة ذلك أن المادة المعجمية التي تعالج في المعجمية العامة . وهي ألفاظ اللغة العامة. مادة موجودة في اللغة قبل تناول المعجمي لها واهتمامه بها فهي منتمية إلى الرصيد العام المشترك الذي تستعمله الجماعة اللغوية وقد انتهى إليها بعد أن تناقلته الأجيال وأخذه اللاحق عن السابق, واستعمل في مقالات الخطاب، الشفوية والمكتوبة، ودونته المعاجم اللغوية العامة ولا شك أن هذا الرصيد العام قابل للتطور, لأن من أهم خاصيات المعجم في كل اللغات النمو والتطور، وهو في ذلك يختلف عن بقية نظم اللغة، أي أصوات اللغة ونحوها وصرفها فإن هذه تقوم على عناصر لغوية محضة تربطها شبكات من العلاقات داخل نظام اللغة ذاته، ولذلك فإن أهم ما تتصف به الاستقرار، أو التحول البطيء وأما المعجم فقوامه المفردات، وهذه أدلة لغوية . أي المتكلمون . في التعبير فيما بينهم عن أغراضهم وهذه الخاصية الاجتماعية المرتبطة بالمعجم هي التي تكسبه

خاصية التطور ذلك أن ارتباط المعجم بتجربة المتكلم الاجتماعية مؤد غلى عدم استقرار العناصر اللغوية التي تكونه، أي المفردات فإن من خاصيات التجربة الاجتماعية التطور وتطورها يؤدي غلى إسقاط أنماط من الموجودات والمفاهيم تسقط تسمياته من الاستعمال، وما يولد منها تولد له تسميات جديدة تحل في المعجم محل ما أسقطه الاستعمال على أن هذا النوع من توليد الوحدات المعجمية الجديدة توليد عفوي، غير مقصود لذاته، لأنه من إحداث أفراد الجماعة اللغوية في ألفاظ اللغة العامة وه إذن ليس من إحداث الحواسيب، وليس ناتجا عن عمليات الحوسبة اللسانية المعجمية لأن الموجب اللساني يكتفي بوصف المستعمل من اللغة ومعالجة الموجود من ألفاظ اللغة العامة، شأنه في ذلك شأن المعجمي.

أما توليد الوحدات المعجمية المخصصة . أي المصطلحات . فليس عفويا، بل هو توليد مقصود، نسميه "توليدا اصطناعيا" وقد يحدث هذا النوع من التوليد الأفراد . هم المصطلحيون . ولكنه غالبا ما يكون من عمل المجموعات والمؤسسات، مثل المجامع اللغوية والجامعات وهذا النوع الاصطناعي من التوليد منظم بقواعد ومخضع لمنهجية قائمة على قواعد في الوضع المصطلحي دقيقة وقد بينا في بحث لنا سابق[6] أن القواعد المتاحة في العربية للتوليد المعجمي تبلغ خمس عشرة قاعدة على الأقل وهن قواعد طبيعية تشارك فيها العربية غيرها من اللغات وهذه القواعد تنتمي إلو خمسة أنواع أساسية من التوليد, هي:

---

[6]- ينظر: إبراهيم بن مراد: توليد المصطلح العلمي العربي الحديث، ضمن كتاب " اللغة العربية وتحديات القرن الحاي والعشرين (وقائع ندة، تحت الطبع في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم) وينظر إليه أيضا: في "المصطلحة علم المعجم" في مجلة المعجمية، 8(1992)، (ص ص16-5) ، ص ص 13-15.

1. التوليد الصوتي ويشتمل على خمس قواعد على الأقل، هي الإبدال، والقلب والتماثل، والتباين، والإقحام.

2 . التوليد الصرفي ويشتمل على أربع قواعد هي الاشتقاق والنحت، والتركيب والمعجمية.

3 . التوليد الدلالي ويشتمل على قاعدتين هما المجاز، والترجمة الحرفية.

4 . التوليد بالارتجال، ويشتمل على قاعدتين هما الارتجال الحقيقي والإتباع.

5 . التوليد بالاقتراض، ويشتمل على قاعدتين، هما العرّب والدخيل.

وأكثر القواعد الخمس عشرة استعمالا في التوليد المصطلحي في العربية عند المحدثين اثنتان فقط، هما الاشتقاق والمجاز، أي قاعدة وحدة من التوليد الصرفي وقاعدة من التوليد الدلالي على أن أطوع القاعدتين للحوسبة اللسانية قاعدة الاشتقاق فإن التوليد بالمجاز يكون عادة بتحويل دوال عن مدلولاتها الأصلية إلى مدلولات جديدة مستحدثة في اللغة، وهذا التحويل يمكن وصفه إذا حدث، لكن لا يمكن للحواسيب إحداثه لأن التحويل الذي نقدر عليه تتحكم فيه قواعد شكلية وإذ إن الاشتقاق من بين القواعد الخمس عشرة التي ذكرنا ألصف بالشكلنة اللغوية وأوفق لها، فإنه أطوع للحوسبة " التوليدية" ذلك أن للحاسوب القدرة على استخراج الإمكانات الاشتقاقية المختلفة من الأصل اللغوي الواحد ومن تلك الإمكانات ما هو مغفل لكنه ذو قابلية للاستعمال فهو من الإمكانات النظرية التي تتيحها اللغة لمستعمليها والأصول التي تتخذ منطلقات للتوليد الاشتقاقي ثلاثة أصناف متفاوتة الأهمية بالنسبة إلى الاستغلال الحاسوبي:

1 . الأصول الجذرية، وهي أصول مفترضة أو نظرية متكونة من صوامت والاشتقاق منها يكون بزيادة الصوائت لتوليد الجذوع وخاصة الجذوع الفعلية والجذوع الاسمية.

2 . الأصول الأجنبية، وهن الأصول المقترضة، فهي إذن أصول منتمية إلى لغات مصادر هي اللغات المقرضة، فإن المقترضات المعجمية . وبخاصة الاسمية . إذا دخلت العربية أمكن الاشتقاق منها كما يشتق من الأصول الجذعية العربية .

واهم هذه الأصناف الثلاثة بالنسب إلى الحاسوب هو الصنف الثاني، أي صنف الأصول الجذعية وهو يشمل على خمسة أنواع من الأصول: أربعة منها تمثلها المقولات المعجمية التامة، وهي الأشياء، والأفعال، والصفات، والظروف والصنف الخامس تمثله الوحدات المعجمية غير التامة، وهي تنتمي إلى مقولة " الأدوات" وهي تشمل الحروف بمختلف أنواعها، والضمائر، وأسماء الإشارة، وأسماء الموصول والأفعال الناقصة وهذه الأدوات كما يلاحظ هي وحدات صرفية نحوية لأنها ذات وظائف نحوية في اللغة أهم من وظائفها الدلالية العامة.

وهذه المقولات العجمية الخمس أصول جذعية قابلة لأن يشتق منها، أي لأن تولد منها وحدات معجمية جديدة وإذن فإن أنواع الأصول الجذعية خمسة هي:

(1)الأصول الفعلية، (2) الأصول الاسمية، (3) الأصول الوصفية، (4) الأصول الظرفية، (5) الأصول الأدوية، نسبة إلى الأداة وهذه الأصول الجذعية . أو المقولية . يتولد بعضها من بعض بالاشتقاق واهم ضروب التوليد الاشتقاقي منها ثلاثة عشر منها أربعة لا تظهر في الوحدات المعجمية

المخصصة . اي المصطلحات . لأنها مشتقات فعلية والأفعال لا تصلح للاصطلاح، فإن الغلبة في الوحدات المعجمية المخصصة للأسماء، أما الأفعال فيغلب استعمالها في الوحدات المعجمية العامة والضروب الأربعة المشار غليها هي: (1)الاشتقاق فعل من فعل، (2)اشتقاق فعل من اسم، (3) فعل من صفة (مثل حوسب من حاسوب)، (4) اشتقاق فعل من أداة (مثل سوّف من سوف).

والضروب الباقية الصالحة للاستغلال الحوسبي لتوليد الوحدات المعجمية المخصصة تسعة، وهي:

(1) اشتقاق اسم من فعل والأسماء المشتقة من الأفعال هي المسماة أسماء المعاني أي الأسماء المجردة التي تولّد بالاشتقاق وليست الأسماء المعيّنة أو أسماء الأعيان والأسماء المشتقة هي المصادر . عدا المصدر الصناعي الذي يشتق من الاسم . واسم الزمان، واسم المكان، واسم الآلة، واسم المرّة، واسم الهيئة، واسم المهنة ولهذه المشتقات صيغ قياسية في العربية نحددها، عدا مصادر الفعل الثلاثي المجرد فإنها مازالت سماعية.

(2) اشتقاق صفة من فعل ومن الصفات في العربية اسم الفاعل، واسم المفعول والصفة المشبهة, وأفعل التفضيل، وصيغ المبالغة واشتقاق هذه الصفات قياسي كله في العربية على أن الصفات في العربية معدودة من الأسماء إذ لا يوجد في نحوها قسم من أقسام الكلام خاص بالصفة لكن التمييز بين مقولتي الاسم والصفة ممكن بالنظر إلى دلالة الصفة على اتصاف الاسم بها، أو بالنظر غلى تبعية النعت للمنعوت نحويا .

(3) اشتقاق اسم من اسم: مثل اشتقاق المصادر الصناعية وأسماء المكان وأسماء المهن من أسماء الأعيان:

إنسان ← إنسانية،

قثاء ← مقثاة،

حرير ← حرارة

(4) اشتقاق صفة من اسم: مثل اشتقاق اسم المفعول والنسبة من أسماء الأعيان وأسماء المعاني:

عقل ← عقلاني،

ذرّة ← ذرّي،

جرّ ← محرور،

طحال ← مطحول،

(5) اشتقاق صفة منصفة: مثل اشتقاق النسبة من اسم الفاعل والصفة المشبهة وصيغة المبالغة:

هاشم ← هاشميّ

رئيس ← رئيسي،

ربيع ← ربيعيّ

(6) اشتقاق اسم من صفة: مثل اشتقاق المصدر الصناعيّ من اسم الفاعل واسم المفعول:

قابل ← قابليّة،

عالم ← عالمية،

موضوع ← موضوعيّة،

محسوب ← محسوبيّة.

(7) اشتقاق اسم من ظرف: مثل اشتقاق النسبة من ظرف الزمان وظرف المكان:

قبل ← قبليّ،

تحت ← تحتانيّ.

(8) اشتقاق اسم من أداة: مثل اشتقاق المصدر الصناعيّ من الضمير واسم الموصول وأداة الاستفهام:

هو ← هويّة،

ما ← مائية (وماهية)

كم ← كميّة

لو ← لوّ

(9) اشتقاق صفة من أداة، ومنها:

لام ← لامّ (صفة للغضروف)،

مع ← إمّع

والنماذج التي قدّمنا هي الإمكانات المتاحة بالاستعمال وهذه الإمكانات كما ذكرنا هي الضروب الاشتقاقية الأساسية التي تنتجها المقولات المعجمية وتولّد بها وجدات معجمية مخصصة جديدة وإذا أضفنا هذه الضروب التسعة إلى الضروب الأربعة التي أهملنا لأنها تنتج أفعالا والأفعال خارجة عن الاصطلاح . إلا إذا كانت أصولا منتجة، وقد ذكرناها . استنتجنا أن الضروب الاشتقاقية الأساسية المعجمية العامة والمعجمية المختصة ثلاثة عشر ضربا وإذا علمنا أن الأصول المقولية خمسة على عدد المقولات الخمس وأن ضروب الاشتقاق النظرية من كل أصل خمسة كان عدد الضروب النظرية الجمليّ خمسة وعشرين وإذا طرحنا الثلاثة عشر الممكنة من الخمسة والعشرين النظرية تحصلنا على اثني عشر ضربا غير منتج وهي الآتية:

(1) فعل ⟵ ظرف (أي ظرف من فعل)،

a. فعل ⟵ أداة (أي أداة من فعل)،

b. اسم ⟵ أداة،

c. اسم ⟵ أداة،

d. صفة ⟵ ظرف،

e. صفة ⟵ ظرف،

f. ظرف ⟵ فعل،

g. ظرف ⟵ اسم،

h. ظرف ⟵ ظرف،

i. ظرف ⟵ أداة،

j. أداة ⟵ ظرف،

k. أداة ⟵ ظرف،

ويتبين من هذه القائمة البيانية:

(1) أن الظرف والأداة لا تنتجها الأصول الفعلية والاسمية والوصفّية.

(2) أن الفعل والاسم والظرف والأداة لا تنتجها الأصول الظرفية.

(3) أن الأصول الأدوية لا تنتج الظرف والأداة.

وإذن فإن أقوى الأصول إنتاجا في التوليد بالاشتقاق هي الأصول الفعلية والأصول الاسمية والأصول الوضعية والأصول الأدوية وهذه الأصناف الأربعة من الأصول . كما ذكرنا من قبل . هي أصناف مقولية أي إن كل صنف منها يمثل مقولة تشتمل على عناصر هن الكونة لأخزائها فلو نظرنا في مقولة الفعل مثلا لوجدنا لها أجزاء هي الصيغ الفعلية على اختلافها، سواء ولّدت من

الأصول الجذرية (مثل صيغ الثلاثي المجرد والرباعي المجرّد) أو ولدت من الأصول الجدعية (مثل صيغ الثلاثي المزيد والرباعي المزيد والشبيه بالرباعي) ومختلف الصيغ الفعلية المجرّد والمزيد المشتقة من الجذوع الاسمية والوصفية والأدوية وأهم الأجزاء المكونة لمقولة الفعل في العربية العشرون الآتية:

(1) فعل (حسب)،
(2) فعل (حسب)،
(3) فعل (حسب)،
(4) فعّل (علم)،
(5) فاعل (كاتب)،
(6) افعل (اقبل)،
(7) تفعّل (تقطّع)،
(8) تفاعل (تعامل)،
(9) انفعل (انبعث)،
(10) افتعل (اقترب)،
(11) افعّل (اخضرّ)
(12) استفعل (استرسل)،
(13) افعالّ (احمارّ)،
(14) افعوعل (اعشوشب)،
(15) افعوّل (اجلوّذ)،
(16) تفعلل (دحرج)،
(17) تفعلل (تدحرج)،
(18) افعللّ (ادلهّم)،

(19) فعلن (عقلن، من علانية)،

(20) تمفعل (تمسكن، من مسكين)[7].

وكلّ جزء من هذه الأجزاء مشتمل على عناصر هي الأفعال الجارية في الاستعمال، وذلكّ عنصر قابليّة نظريّة لأن تشتقّ منه العناصر الاسميّة والصفية المكوّنة للأجزاء التي تشتمل عليها مقولتا الاسم والصفة.

وتلك القابلية الاشتقاقيّة يمكن أن تنجز حوسبيّا اعتمادا على برمجة مسبّقة وما يسهّل إنجازها في العربية. باعتبارها لغة سامية . هو اطّراد الظواهر القياسيّة في الاشتقاق فيها، إذ تكاد مصادر الثلاثيّ المجردّ فيها تنفرد بالسّماعيّة في الاشتقاق، ولذلك فأن أيّ عنصر من أيّ جزء من أجزاء مقولة الفعل العشرين التي ذكرنا مثلا ذو قابليّة نظريّة لأن تشتقّ منه حاسوبيّا الأجزاء الممكنة من مقولتي الاسم والصّفة والمشتقات الاسمية والوصفية التي تولد حاسوبيّا نوعان: أوّلهما هو نوع المشتقّات المستعملة، أي: التي تملأ أماكنها في معجم اللغة المستعمل، سواء كان معجما عاما أو كان معجما مختصّا، والثاني هو نوع "المشتقات النظرية" التي لم تستعمل بعد، لكنّها قابلة للاستعمال في المعجمية المختصّة لسدّ خانات فارغة في مجالات مصطلحيّة مختلفة وهذا النوع الثاني من المشتقات قد أخضع في الحقيقة لما يسمّى "وضع المولّدات آليّا" (Génération automatique des ne ologismes) وهذا " الوضع الآلي "عمليّة تطبّق اليوم في المعجمية المختصّة في اللغات

---

[7]- هذان الوزنان لم يدخلا بعد كتب الصرف العربية، وهما في نظرنا مستقلان عن "فعلل" و"تفعلل" لأن النون في "فعلن" والتاء والميم في "تمفعل" زائدة كلها وقد ذكر ابن منظور في لسان العرب (مادة سكن) "تمفعل" وزنه لتمسكن وتمدرع: "تمسكن وتمدرع على تمفعل ...والتمسكن تمفعل من السكون".

الأوروبيّة، وهي لغات هنديّة أوروبية يعدّ الاشتقاق فيها غير قياسيّ[8]، خلافا لما نجده في اللّغات السّامية، ومنها العربية[9].

فهذه إذن عملّية حوسبيّة أولى تنجز في المعجميّة المختصّة في مجال أوّل هو "التوليد المصطلحي" على أنّ هذه العملية ذات صلة وثيقة بعمليّة حوسبيّة ثانية ضرورية لتأليف المعجم المختصّ، وهي عمليّة التكنيز وهذه العمليّة ذات صلة بركنين مهمّين أساسييّن من أركان المعجمية المختصّة التطبيقية، هما ركن الجمع وركن الوضع، وهما المجالان الثاني والثالث من مجالات تطبيق الحوسبة في المعجميّة المختصّة.

8- ينظر حول "وضع المولدات آليا في بعض اللغات الأوروبية: Schaetezn c d :. l'ordinateur peutil fabriquer des dictionnaire ? in : la Banque des Mots ;40 (1999) (p p 21-34). Pp 29 -30 .

9- يطبق "الوضع الآلي للمولّدات "اليوم على اللغة العبرية أيضا وهي لغة سامية مثل العربية، ويبدوا أنّ ما يحدث في التطبيق عليها دالّ على جرأة كبيرة - ينظر المرجع السابق ص 29,

اللّغة العربية والعولمة

الأستاذ الدكتور صالح بلعيد

عضو المجلس الأعلى للغة العربية

مقدمة: سأتحدث في هذا الموضوع عن اللّغة العربية والعولمة من منظور التحدّيات الكبرى ى التي تفرضها اللّغة الإنجليزية على كل لغات العالم، وهو واقع الأنجلزة الذي فرضته المضايقات التقنية العصرية م موقع التحكّم في أعلى التكنولوجيات التي تتوافر وتتحكّم فيها اللّغة الإنجليزية بجدارة، أكثر من اللغات الأخرى، إلى جانب عوامل اقتصادية، وهن الدعامة الأساس للهيمنة وفرض المعيار الخاص لإنجليزية هذا الواقع رهين العولمة بمعناها العام والتي لا مناص منها كون العالم اليوم يعيش في الخيمة المعلوماتية فهو يتأثر أخذا وعطاءً ويبقى التأثير يحصل عن طريق التدخل اللغوي في الغالب (اتجاه أحادي) وليس عن طريق التداخل اللغوي الذي يحصل في الغالب من لغة أقوى إلى الأضعف، ويكون العكس أحياناً وبناءً على ذلك رأيت مقاربة الموضوع كما يلي:

1 . حاضر اللّغة العربية.
2 . العولمة والهيمنة اللغوية.
3 . اللّغة العربية والحداثة.
4 . أي موقع للغة العربية في هذه العولمة؟

تِلْكُم في الحقيقة إشكاليات جوهرية من هذا الموضوع، ويراد منها التفعيل في هذه المرحلة كي لا تهتزّ شخصيتنا، ولكي لا نذوب وننقرض إلى إطار مّد العولمة المتلاحق وإنّ لغات العالم كلها مهدّدة بالضياع أو التدهور نتيجة للإهمال وللتأثيرات التي تفرضها لغة العالم كلها مهدّدة بالضياع أو التدهور نتيجة للإهمال وللتأثيرات التي تفرضها لغة تكنولوجيا الاتّصال الحديثة التي

يعتمد معظمها على اللّغة الإنجليزية فهل تنّبهت اليونسكو لهذا الخطر؟ وماذا قدّمت الألكسو لصون اللّغة العربية، وهل أعدّت الأسيسكو برنامج حماية الهوية والثقافة الإسلامية؟

وأما العولمة اللغوية الحالية، وواقعنا المزري، وجب علينا تفعيل اللّغة العربية كما فُعِّلت سابقاً، وإبراز صورتها الحقيقية ودورها الحالي في منظومة الاتصّال الكوني، على أنّها اللسان العربية المبين الذي له من القدّم ما ليس لأية لغة مثيل، وعلى أنّها وسيلة اتّصال أدبية وعلمية تتفعّل حسب مقتضيات الحال.

1 . حاضر اللّغة العربية:

إنّ الحديث عن حاضر اللّغة العربية يدمي القلب، من منظور تشخيص واقع اللّغة العربية التي أضحت عالة اقتصادياً على اللغات التي لا ماضي لها ولا تاريخ، وهي لغات حديثة وهجينة تكوّنت في عصر السرعة، ونالت المكانة العلمية التي أهلّتها لذلك، بفضل الفكر العلمي والرياضي الذي سيطر على نُخبها وعلى مفكريها، وبالتطبيقات التقنية التي مسّت منظومتها الفكرية ولنعلم أنّ الصناعة الأمريكية ارتكزت على دعائم الفكر العلمي والثقافي أولاً، ثمّ لحقت عوامل أخرى، كما أنّ التطوّر الآسيوي اعتمد مبدأ الأخذ من العلوم (النقل) والخروج بنظرية خاصة وهكذا كانت الثقافة عند كثير من الأمم، وكان في كل ذلك دعوة إلى الإصلاح التربوي الذي هو أول مبادئ التقدّم عندها، والإصلاح التربوي يعني الإصلاح التربوي الذي هو أول مبادئ التقدّم عندها، والإصلاح التربوي يعني الإصلاح اللغوي الذي تنشده المعرفة العلمية في وقتنا الحالي "وها هو ذا كونفوشيوس حكيم الصين العظيم يسشيره الإمبراطور حول السبيل الأقوم إلى إصلاح الإمراطورية فيقول له: ابدأ باللّغة، ولم يقل له ابدأ

بالاقتصاد"[1]والبدء باللّغة يعني التمسّك بها أصالة وتحديثاً؛ حيث الأصالة لا تعني الانغلاق والانقطاع عن العالم، بل تعني المعرفة العلمية التي هي إدراك الأشياء وتصوّرها كماً ونوعاً واستخلاص موجباتها وتحسين نقائصها أو ستئصالها وحيث التحديث الذي هو خوض معركة العصر بكل تجلياتها المعرفية فكراً وإنتاجاً وهذه هي المعرفة العلمية الداعية للتطوّر حسب مقتضيات العصر، كما أنّها مطلب غزيري عند البشر ناشدها في كل المراحل والأطوار وهل كان سلفنا كذلك؟

وإذا عدنا إلى ماضي اللّغة العربية التي سجّلت المجد التليد، نجده غنياً ومنتجاً، وكان له الحظوة في كل إبداع ، وهذا لا يعني العيش في كنف (كان أبي) وهو ما أمقته، بل إنّ العودة إليه تعني استكناه تاريخنا علّه يكون المهتدى للتفعيل في عصرنا كما فعّل أولونا كما أنّ التاريخ عامة كان سجلاً لجملة المعارف التي يقصد بها الكشف عن الجيّد منها وتحسينه، وعن الرديء لاجتنابه وكان التاريخ العربي الإسلامي حافلاً بالإبداع، وهذا كلّه يؤدي بنا غلى أخذ العبرة من أنّ ماضي اللّغة العربية كان حياً وحاضراً ومنتجاً وهذا الماضي كان يرتكز على عبقرية اللّغة العربية في لسانها وتطبيقاتها التي استوعبت أدقّ العلوم التقنية، والدليل ما أنتجه ابن الهيثم وابن حيان وابن سينا والرازي، وإنّ الشهادة الدامغة حول ذلك العصر يؤخذ من علماء غير عرب؛ فهذه العلمة زيغريد هونكه في كتابها (شمي العرب تسطع على الغرب) تقرّ بعظمة العلوم العربية وتأثيرها على الغرب وقال Alvaro يومها: لقد أصبح شبابنا لا يعرفون من اللّغة اللاتينية شيئاً وهم عاجزون عن قراءة صفحة واحدة من الكتاب المقدّس ويتباهون بكتب العرب يحملونها تحت إبطهم ويتكلّمون بها

[1]-مصطفى سليمان "اللغة والهوية" مجلة الهوية الكويت: السنة السادسة عشرة، ص 15.

في الأسواق وكان في ذلك الوقت أنّ المثقف العالمي هو من يجيد اللّغة العربية، ومن هناك أحرف الأسبان كل الكتب العربية في الساحات العمومية ولكن ذلك زمان قد ولّى فما حال اللّغة العربية الآن وماذا قدّمنا تجاه الأمة العربية التي تنظر بعين التقديس هذه اللّغة؟ وما تقدّم اللّغة العربية في عصر التقنية أمام اللغات الحيّةّ؟

إنّنا في موقف يحسد عليه، ومن هنا لسنا في حاجة غلى العزف على عالمية وحضارة اللّغة العربية ودورها في المعرفة الإنسانية، ذلك شيء لا يمكن نكرانه، ولكنا الآن في حاجة إلى كيفية إبراز الدور الجديد لهذه اللّغة في هذا الوقت، وكيفية تفعيلها خارج أوطانها لأنّ اللّغة العربية إذا أريد لها البقاء والتفعيل في هذا المحيط وتبقى العربية بلا مصداقية إذا استمر تراجع اللغات الإسلامية والإفريقية والعالمية عن توظيف الحرف العربي في كتابة لغاتها وإنّ ترسيخها وتطويرها هو ترسيخ للهوية الحضارية لهذه الأمة لتصبح حضارة حية تمتلك مقوّمات التطوّر والإبداع، بل والريادة بدل التبعية وإنّ عصرنا عصر المعرفة في أسمى تجلياته, أصبحت فيه المعرفة ضرورة وجود ومعياراً لتحقيق الذات، وبالمعرفة يتطوّر المجتمع وينتفي التخلّف وينهض الاقتصاد ويكون التغيير نحو الأفضل، وبها كذلك تتفجّر الطاقات ويأخذ الفكر مكانه باحثاً أبعاد الحياة الكونية ذات الطابع الشمولي المحدّد لمسارات تحقيق النفلة النوعية، وهذا لا يحصل خارج اللّغة التي تحمل أناط التغيير ومحدّدات الأبعاد العلمية النوعية فهل هي كذلك اللّغة العربية؟

إنّها إشكالية عصرية لابدّ من التركيز عليها قبل كل شيء، وهي أول بادرة يجب ولجها وعلاجها بمنطق قوة العصر الذي لا يقرّ بالملموس منطق صعوبتها من حيث تعقّد القواعد وكثرة الجوازات والارتكاز على قياس الحاصر

على الغائب، منطق اعتمادها على بعض الطرائق التقيلدية في التلقي، منطق المضايقات الكتابية أمام التقنية العصرية التي لا تقّر باللبس...الخ تلك صعوبات يجب أن تتدارك في هذا الوقت، والأحرى مراجعة بعض المسلمات أو الطابوهات، ويصاحب هذا الترخيص لبعض المستعمل في اللّغة، وترقية الكلام الدارج القريب من الفصيح والمشترك بين العرب وبهذا يمكن للغة العربية امتلاك سلاح المعلومات للصدّ أو الوقوف في وجه هذه المضايقات والتغيّرات والثقافات والعودة إلى ماضيها أكثر قوة ورسوخاً لمفهوم العصر بامتلاك آليات العلم والعصرنة.

2 . العولمة والهيمنة اللغوية:

إنّ قيام النظام العالمي الجديد حمل ما يدعو إلى ظهور العولمة، ولقد تولّت أمريكا التنظير لهذا المصطلح (الخطاب الأمريكي للعولمة) ولذلك تعني العولمة الكوكبية بوصفها فضاء تعميم التبادلات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية على نطاق الكرة الأرضية، وفي هذا الفضاء تتحرّك الأشياء والأفكار والأشخاص بصورة لا سابق لها من السهولة والديمومة والشمولية وفيها تتجاوز الثقافات والحضارات وتتحاور في حركة دائبة من التأثير والتأثر السريع وهذا الحراك الجماعي لا يبقى فيه إلا الصالح والأماكن، أمام السرعة المذهلة التي تعرفها الأقمار الصناعية التي تسبح في سمائنا وهي مدرة للإنتاج المعلوماتي، وباعتماد الاختيارات الحديثة من تكنولوجية الرقمية، خطوط الاتصال العريضة، والألياف البصرية ككل هذا يعمل على إشاعة نمط جديد من الفكر والعيش والمصطلحات الجديدة ذات مفاهيم غير المفاهيم الأصلية التي تتّصل بحياة الأمة، وباستغلال الأفلام والمسلسلات والأغاني الأجنبية، وهي محملة بأنماط الحياة وأساليب التفكير والسلوك الغربي الأحادي والمفروض رغماً أو حباً وهذا

ضمن مصادرة الضمائر ومناهج التفكير وطرائق العيش لكل من هو خارج الفكر الغربي، بغية وضعه في بوتقة الشمولية الواحدة التي تقرّ بالقوة وثقافة العنف تجاه الرأي المخالف، ولا بقاء فيها إلا من يتنزّل منزلة الندية ولقد رأينا فعل العولمة ظاهراً في تفكير شبابنا الذي أصبح فيه يراجع ذاته، ويمكن أن نستعرض بعض الحقائق الماثلة أمامنا:

1/2 . التراجع عن الهوية الوطنية: ما تزال فكرة من نكون، وما هويتنا تطرح في كثير من الأحيان، وما يزال بعض الشباب يتّهون أجدادنا على الخيار العربي الإسلامي وتقوم مجموعات الشباب المتهورين بالاستجابة لذلك الإيقاع، ويقعون في التبعية المغرقة في طمس الشخصية الوطنية، فيزدادون انفصالاً عن واقعهم، ويستعجم كل شيء عندهم ويقع الفصل بينهم وبين لغتهم وتراثهم وإنّ خطر مثل هذا الطرح يتمثل في كونه يفضي إلى فكرة نمطية ترفض التعددية والحوار بما يجعلها لا تختلف عن الأصولية المتطرفة.

2/2 . التاريخ في المزبلة: شعار طرح مع أحداث الجامعة في عام 1980، على أساس تزييف التاريخ، الذي اعتمدته القيادة السياسية وترتكز عليه من أجل البقاء في السلطة، على أساس الشرعية الثورية ولقد صاحب هذا إعادة النظر في ألوان العلم الوطني وفي النشيد الوطني، وفي يوم العلم وهنا كان سبب انزلاق المنظومة التربوية التي لم تعتمد التاريخ الحديث ولم تركز على البطولات الوطنية وغرس التاريخ الفعلي الذي كان سبب الانعتاق من المستعمر.

3/2 التشكيك في اللّغة العربية: تطرح جملة من الشكوك في هذه النقطة على اعتبار أنّ هذه اللّغة غير صالحة علمياً، وهن التي أقصت التراث اللغوي للغة الأمازيغية، وحلّت محلّها ويدخل هذا في باب الحملات العدائية على حركة

التعريب، الذي يجد معارضة كبيرة، وتنال الفرنسية المساحة الكبرى التي لم تعرفها خلال الثورة التحريرية، وفي الستينيات وهذا كلّه بسبب عدم تعريب الفكر أولاً ثم اللّغة كما قال المرحوم مولود قاسم في أحد ملتقيات تعميم استعمال اللّغة العربية في الإدارة الجزائرية وكان يجب أن نعلم أنّه لا ثقافة لأمة إلا بلغتها.

4/2 مصادرة كل إنتاج وطني مهما كانت جودته: نظراً لقلة الإنتاج الوطني، والذي بدأ بسيطاً، عير متقن، كان من الضروري أن تشوبه النقائص، وأمام ذلك لا يجد الإنتاج الوطني أي تشجيع من قبلنا فأصبحنا نرفضه بدعوى الرداءة، ودون المستوى المطلوب وننحني أمام كل منتوج حامل للرامبو ولاكوست، وكل ما يأتي من وراء البحر.

5/2 قبول ما يأتي من الغرب دون مناقشة: أصبحنا في هذا الوقت أسيري الإنتاج الغربي الذي يدره علينا الباربول، ونتقبّله على عواهنه رغم بعده عن هويتنا وتاريخنا، بدعوى أنّه إنساني وعلمي، فنهار أمام ثقافة الديسكو وعرايا M6...الخ.

وأمام هذا التراجع والتشكيك فإنّه لا يمكن أن نعارض التجديد، فهو أمر حاصل منذ العصور الأولى، ولكنّه كان يجب أن يكون التجديد من داخل المنظومة التربوية أولاً ثمّ من جانب الثقافة والأدب، أي: يحصل التطّور من الداخل، ولا يستجلب غريباً عن ذلك الروح من الأباعد، إلا إذا كان يخدم الفكر أو اللّغة العربية ويرقيها وأركز في هذه النقطة على تفعيل المنظومة التربوية التي هي أسّ العملية العلمية الجيّدة : إذا أحسن توجيهها الوجهة الروحية أ,لاً، ثمّ وجهة الأصالة والتحديث وإنّ كل الأمم تركز على المضمون الذي تحمله منظوماتها التربوية، فين التي تعمل على التغيير في سلوك الطفل الذي يجب

أن يتماشى فكره مع الأليفة الثالثة التي يحصل فيها تغيير جديد في أسلوب التفكير والعمل، وشعارها: منظومة أصيلة عصرية متفتحة.

ومع كل ذلك أرى أنّه لا مبرر من التخوّف الذي يشعر به البعض تجاه العولمة عامة واللغوية خاصة، إذا أخذنا نمطاً جديداً للتفعيل في هذا التغيّر الجديد، وأخذنا منطق اللّغة على أنّها أداة تعبير وتفكير وهوية وإنتاج؛ لأنّ العولمة تحتاج إلى إبداع، وإلى تفعيل المؤسسات الإنتاجية والثقافية، ونحن نتوفر عليها، وإلى رؤوس أموال تعمل لصالح المدّ الإعلامية النشيط والصناعية الدائم، ونحن نملك المال ويمكن التخوّف من هذا النمط الجديد إذا لم يكن لنا تفعيل داخل هذه القرية التي لا تعترف بالحدود، أو لم يكن لنا التحكّم في الهوية وإذا حصل التقاعس من طرف، فسيكون منهزماً لا شكّ، وهنا مكمن الخطر، بل يحصل الصدام الذي يؤدي إلى الإلغاء ولا يلغى إلا للمتقاعس والمتخاذل، وهذا من طبيعة الأمور التي حصلت قديماً بشكل، وتحصل الآن بشكل ومن هنا كان علينا أخذ العدّة للتفعيل في هذه الكوكبية التي نحن جزء منها، بل إنّنا طرف شريك وهكذا العولمة وإن كانت توحّد العالم حضارياً بفعل التقنيات الحديدة، فإنّها لا وحّده ثقافياً، وإنّ الثقافة التي تحمل المضمون الديني الصلب سيبقى لها خصوصيتها ورموزها وتخيّلاتها التي تنفرد بها الأخرى الحضور الفعلي، وإنّما هن وقائع وإنجازات وإمكانات موضوعة برسم البشر أجمعين[2]ومن كل ذلك نعلم أنّ الخصائص المحلية لا تذّوبها العولمة ولا تنتقص من قيمتها أو تضعف قدرتها على أداء دورها إن كانت في مستوى العطاء لا التبعية من هذا المنطلق نقول: لا عالمية بغير خصوصية، وإنّ الثقافة لا تنطلق إلى آفاق العالمية إلا وهي محمولة على أجنحة من

[2]-علي حرب، حديث النهايات فتوحات العولمة ومآزق الهوية بيروت:200.

الخصوصية والمحلية ولكنّنا في هذا المقام هل حافظنا على هويتنا؟ أي موقع لنا في الخيمة المعلوماتية؟ وهل أقمنا صناعة معلوماتية متطوّرة تبقي على خصوصياتنا؟ أسئلة تحتاج إلى إجابات راهنة من موقع فرض وجود من خلال اللّغة التي يشعر الإنسان بثقافته وانتمائه لأمته وإنّ العولمة تفرض علينا أولاً أن نتعلّم ونتقن أداء لغتنا في المقام الأول، ثمّ نفهم غيرها من اللغات إتقاناً، وهذا ما تفرضه حتميات التواصل مع الآخر وتقبّل الآخر في ثقافته.

3 . لقد جاءت الحداثة تلبية لحاجة العربي المعاصر، فهي نتاج عقلية جديدة وتعني الرؤية الجديدة والخروج من النمطية وخلق المغاير ولقد كان التجديد مظهراً من مظاهرها، والتي تعني الأصالة فالحداثي يحمل في بذرة تكوّنه شيئاً من الأصالة وهكذا نرى أن حداثتنا لا تُقبل إذا كانت مقطوعة من أصالتنا، ولا تُقبل إذا كانت صورة مطاقة لحداثة غيرنا.

ومن هنا تكون الحداثة في نظرنا هي الجديد والتغيير والتّطور واستعمال منهج غير معروف وابتكار متقدم وأفضلية اللاحق على السابق في إطار التواصل وإنّ اللّغة العربية منذ طهور الأبحاث يجري فيها العدول، فهي تتطّور في أساليبها عن طريق: التوسّع /الزمن /الربط/ طلب الخفة فكان لاستحداث الألفاظ قواعد من الشقياس والذوق اللغوي والإلف في السمع وما يتّصل بكل ذلك من مثل القدرة على الشيوع والإفهام في كل زمان كما حصل خرق للقواعد وخروج عن المألوف، أو احتيال من المبدع على اللّغة لتقول شيئاً غير عادي في كل وقت فبات الشعر يهدم لغة ليعيد بناءها وفق المحتمل، وأصبح يبحث في قاموسه عن الأدلة المتنافرة ليؤلف بين تناقضاتها استعارة جميلة قائمة على الانزياح.

لقد أنجز النقاد الحداثة تنظيراً، وذهبوا يدرسون الأشكال القديمة ذات الأبنية المستهلكة مما يقتضي تعاملاً صورياً جديداً، فكان "النقد المعاصر بأنساقه المختلفة قد أنتج معرفة نقدية بالحداثة الشعرية، ولا يمكن التقليل من أهميتها بحال من الأحوال، كما لا يمكن تجاوزها في أي مقاربة نقدية ممكنة فعلى الرغم من أنّ ثمة إشكاليات في فهم هذا النقد للحداثة، إلا أنّ ذلك لا يؤدي إلى القول: إنّ هذا النقد قاصر عن وعي ظاهرة الحداثة الشعرية[3]كما كان الشعر يعمل على إيجاد الصيغة التطبيقية الجديدة، وهو ما أنجز عنه الشعر الحر، فراح هذا الأخير يدعو إلى ضرورة الفرد والتميّز من خلال النصوص الحداثية التي تطرح رؤاها الكلية في قالب جديد وأمام كل هذا نقول: إنّه كانت لنا قابلية التعبير وقراءة النصوص على ضوء المتغيرات العصرية فهل واصلنا هذه المسيرة؟

يجب أن نعلم أنّ العولمة تقول: انهضوا أيها النيام واستحدثوا أنفسكم فهل استجبنا نحن العرب لهذا النداء؟ أقول من موقع السيطرة العلمية الخاصة بتقنيات الإعلام على المستوى الكوني: إنّنا نعيش عصر الإعلام بمباهجه التي تثير فينا السخرية، ونعيش عصر التلفاز الذي يمارس فينا حالة من غياب وعينا العام، في الوقت الذي تعيش نخبنا أسيرة العولمة وننسى من نحن، وماذا قدّمنا من أجل النهوض والحداثة إنّ الحداثة التي أثارها Landon في أمريكا لدراسة ما يسمى بالنص الشامل أو النص الإلكتروني Hypertext وما كتبه Rolaand Bathes الذي يقول في أحد مقالاته "اللّغة الشعرية هي اللّغة المغسولة من صدا الاستخدام الشائع الجاري إنّها نوع من العودة إلى البراءة الأولى في الكلمات وفي العودة إلى براءة الكلمة عودة إلى إيقاعها البدئي،

[3]-وعي الحداثة (دراسات جمالية في الحداثة الشعرية"، ص 21

أعني إلى شكل تعبيري مشحون بهذه البراءة"[4] وما قاله وجاك دريدا في النص المفتوح وانتشار المعنى بلا حدود، ودور القارئ في إنتاج النص[5] كلها أشياء مستوردة نقرأ عنها ونحاول محاكاتها ولا يقف الأمر عند هذا الحدّ، بل لم نستطع استيعاب ما تنطوي عليه الحداثة من المنظومة الواسعة النطاق، ذات المفاهيم المتعلقة بالعلاقات الجديدة التي تشكل في مجموعها نمطاً مغايراً لنمط كان قد ساد، ولم نستطيع مجاراة التغيير الذي كان يجب أن يمسّ النصّ مهما كان نوعه وهل حاول مثقفونا أن يطلوا علينا بدراسات نوعية تمصّ النصّ المفتوح الذي يخترق الحواجز، ومن حاول ذلك تصادر أفكاره، وتمنع كتبه إن لم يهجّر من بلده فأين نحن من الانتقال من نصّ الحداثة؟ غلى ما بعد الحداثة، وأين نحن من تنقيح النصوص على الأسئلة الجديدة، والتي لا يمكن إخضاعها لنهايات مفتعلة؟ وأين نحن في هذه الألفية التي أرثي فيها نفسي كمثقف عربي، وما بقي لنا إلا أن نشيّع بعضنا البعض؟ ولكن هل يمكننا أن نغيّر ونعيش مع الفاعلين؟ هل يكن لهذه اللّغة أن تصبح حداثية؟ أقول يمكن ذلك إذا استطعنا امتلاك التكنولوجيا أولاً، لأن امتلاكها هو باب الدخول إلى عالم النص والإسهام المتجدد في إنتاجه، أضف إلى ذلك العمل على:

1 . قراءة جديدة للتراث الفكري العربي بناءً على معطيات الابتكار والتطوّر التقني.

2 . ضمان حرية التعبير، وعدم مصادرة الآراء مهما كانت مخالفة.

3 . العمل بلغتنا العربية أولاً وفي ذاتها، ومن خلال مناهجها، ولا مانع من اعتماد اللغات الأخرى فهي ضرورية.

4- le degré zéro de l’écriture. Paris 1972 ed du seil ,p16:

5- عز الذين إسماعيل "العولمة وأزمة المصطلح" مجلة العربية الكويت 2000 المجلس الأعلى للثقافة والفنون، العدد498 ص 165.

4 . دخول المنافسة العلمية والإعلامية مهما كانت العواقب والنتائج، والتفعيل داخل المنظومة الاجتماعية للكون، على أنّ العولمة لا تنتظر أحداً.

5 . امتلاك التقنيات للأخذ والعطاء.

6 . التفعيل داخل شبكة الإنترنيت، وأخذ المواقع النشطة المتجدّدة والجديدة.

4 . أي موقع للغة العربية في هذه العولمة؟

إنّ العوثقافية" جزء من العولمة ككل، ومن هنا فإنها تعني: تعميم ثقافة واحدة وسيادتها وهيمنتها على غيرها من الثقافات بمضمون تلك الثقافة ومحتواها من أساليب تفكير وأنماط السلوك والمعاملة والنظرة للمستقبل وهي في معناها العام امتداد العولمة الاقتصادية وتوسّع فيها، ولا تكاد تختلف عنها إلا في طبيعة ميادينها، فبدلاً سوى ذلك، تتّفق مع العولمة الاقتصادية في التفرّد والسيطرة فهي تعني تعميم ثقافة واحدة وسادتها وهيمنتها على غيرها من الثقافات ومحاولة إحلال هذه الثقافة الواحدة محل الثقافات الأخرى بمضمون تلك الثقافة ومحتواها من: أسليب التفكير والتعبير والتذوق الفني، وأنماط السلوك والتعامل والنظرة غلى الحياة والكون[6] وتعتمد اللّغة في هذا المجال على اعتبار أنّ اللّغة هي ما يعبر عن كينونة الإنسان، ولهذا حاول المستعمرون . حيثما حلوا في البلاد العربية . على اجتثاث اللّغة العربية وإحلال لغاتهم محلّها لغاتهم محلّها وإن لم يفلح هذا المسعى دعوا إلى العمل باللهجات على أساس أنّها اللّغة الوظيفية، لأنّهم أدركوا أنّ في اللّغة العربية عبقرية لا تماثلها عبقرية لغاتهم الأصل، وأنّها تستجيب لمطالب العصر دون إشكال، إلى جانب القرآن الكريم الذي زاد من عبقريتها وهكذا تحارب الآن من خلال ما يلصق عليها من

---

[6]-ناصر الدين الأسد "الثقافة العربية بين العولمة والعالمية" مجلة الأكاديمية الملكية المغربية: الرباط1999

نعوت، ومن هذا الباب نجد التعريب في الوطن العربية يلاقي صعوبات عديدة لأنه متعلّق بجوهر الهوية الثقافية لنا في هذا العصر.

صحيح إنّ العولمة نعيشها يومياً، وفي الحقيقة نتعامل بلغة العولمة، ونلبس لباس العولمة ونأكل أكل العولمة، ونبزنس بالعولمة، وليس في استطاعتنا أن نرفض لغة من اللغات، لأنّ الأجهزة العصرية وفرت لنا كلم ما يمكن أن يعمل في هذا المجال نعم إنّ العولمة قدر علينا وسبيلنا هو التفعيل داخلها، والعمل على التنّوع الثقافي في إطارها والتعامل معها من موقف الثقة بالنفس "ومجبر علينا أن نتعايش في ركاب المجموعة الدولية وفي هذه القرية الكونية ولكن كل هذا لا يمنعنا من الصلاة، ولا تهدّد طريقنا نحو أداء مناسك الحج"[7]وهنا لا تكون لنا هويّة إلا إذا توافرت بدلها خصائص الوحدة والثبات والمغيرة، وهذا ما يجب أن يتوفّر في التنّوع اللغوي، وليس ضرورياً أن نذوب ونقضي على ثوابت هويّتنا، لأنّ العولمة لا تتناقض مع الديمقراطية وإندونيسيا وتايوان) التي فرضت عليها العولمة أنماطاً من السلوك، لكنّها تعاملت للهويّة.[8] ولنكن مثل الدول الآسيوية (اليابان وكوريا وإندونيسيا وتايوان) التي فرضت عليها العولمة أنماطاً من السلوك، لكنّها تعاملت بثقة فاعلة فأبدعت في إطارها وما هدرت هويّتها، رغم أنّ مفهوم العولمة لا وجود للهويّة[9].

---

[7]- عبد الهادي التازي "هل في استطاعة العولمة أن تهدر الهوية" مجلة الأكاديمية الملكية الرباط 1997 عدد (العولمة والهوية) ص 67

[8]- ناصر الدين الأسد "العولمة والهوية" مجلة الأكاديمية الملكية المغربية الرباط 1997، عدد (العولمة والهوية ص 58.

[9]- ينظر في هذا المجال الكتاب القيّم: لماذا احترقت "النمور" الآسيوية وهو موضوع الندوة العلمية التي أقامتها الأكاديمية الملكية المغربية في فاس أيام: 4 -6 مايو 1998 بعد الأزمة المالية التي عصفت ببعض البلدان العملاقة في آسيا، جرّاء عولمة الاقتصاد والمصالح ووسائل الاتصال وارتباط البورصات، كل ذلك ينذر بأنّ أي شيء يحصل في منطقة معيّنة ستكون له عواقب تمسّ جهات أخرى في العالم، بل تمسّ الأفراد أنفسهم لأنّ الأضرار التي تقع على الناس من جرّاء البطالة، وانخفاض الدخل النقدي والقوة الشرائية وقيمة العملة المتعامل بها، قد تكون وخيمة كما عرض هذا الكتاب بشكل حيّد كيفيات تمسّك الآسيويين بالهوية المحلية في إطار العولمة والأزمات المادية ونتائجها مطبوعات أكاديمية الملكة المغربية سلسلة "الدورات" الرباط: مطبعة المعارف الجديدة، 1998.

وهكذا فإنّ العولمة اللغوية ليس آتية، إن لم أقل إنّنا نعيشها الآن فلا و وجود للثقافات العازلة، فهي نوع من المدنية العصرية التي لا يمكننا إلا التفعيل في ذاتها، و"إنّ المدنية هي وضعية يحقّق فيها الناس المطابقة بين هويتهم وبين متطلبات معايشة عصرهم بما تفرضه من قيم ومفاهيم وأنشطة، أي: أنّ ثقافتهم تكون منجبة وعملية ومنفتحة وحين يعجز الناس عن الدخول في طور التمدّن فإنّهم يجدون أنفسهم على طريق خسران إما عن طريق التهميش بسبب عدم مشاركتهم في الحضارة، وإما عن طريق الاندماج في حضارة لم يدخلوها إلا من باب الاستهلاك فاستهلكتهم[10]وهكذا فإنّ الوضع الحالي يستدعي مشاركة العالم في بعض الخصائص، والتفرّد عنه في بعضها الآخر، ولا يمكن البعد عن الحوار والتقارب وأخذ الأفكار من الغير وإن كان لا يجاريك في الرأي وهذا هو النمط الجديد للعولمة الثقافية التي لا تقف أمامها الطابوهات ومن خلال ذلك "نستطيع في ضوء ما تقدّم أن ندرك مدى حاجة الإنسانية إلى وجود معرفة علمية قائمة على تصوّر كوني للعالم يمكنها من ارتياد آفاق رحبة ودفع مخاطر وتوفيره ضوابط وتّضح في ضوء ما تقدم أنّ الإسلام قادر على تلبية هذه الحاجة بما يوفره من رؤية مؤمنة للكون والحياة والإنسان ومن هنا تبرز مسؤولية المسلمين في الدعوة لهذه الرؤية المؤمنة[11]ولكن أية دعوة أمام الضعف المستشري فينا والانهيار النفسي، أضف إلى ذلك عدم الاهتمام بقيمنا الحضارية، وبعدم تجديد أنماط السلوك الحضاري والاجتماعي في إطار من العالمية والخصوصية تلكم هي أنماطنا التي يجب تحسينها والتفعيل ضمنها قبل أن نقع فريسة هذه العولمة اللغوية.

---

[10]- عبد الكريم بكار "حضارة أ مدنية" مجلة المعرفة دمشق 1999، العدد 52، ص 66

[11]-أحمد صدقي الدجاني "الإسلام والعلوم وكونية المعرفة العلمية"، مجلة الأكاديمية الملكية المغربية الرباطّ 1999، العدد 16، ص 146.

وإنّ مسألة العولمة اللغوية، كان يجب أن نطرح السؤال الآتي: ما موقع تعدّد اللغات ضمن العولمة العاملة على فرض لغة واحدة؟ أو بمعنى آخر: كيف نعمل على إثبات هويتنا في إطار العولمة؟ وكيف نعمل على تصدير هذه اللّغة أمام هذه العولمة؟ .

إنّ العولمة أحد التحديات التي بدأت تواجه كثيراً من الدول الضعيفة، بل حتى القوية منها فلقد أنشأت فرنسا مؤسسات فرانكفونية ووزارة الفرانكفونية لحماية نفسها من التبعية الأمريكية في إطار العولمة اللغوية التي تفرض النمط الأمريكي، وهي تعرض دائماً هذه المسألة وتعتبرها إمبريالية ثقافية أمريكية، ولقد سبق للرئيس ميتران قال: من ذا الذي يستطيع أن يتعامى اليوم عن التهديد الذي يواجهه العلم الذي تغزوه بالتدريج ثقافة واحدة؛ ثقافة أنجلوسكسونية تتحرّك تحت غطاء الليبرالية الاقتصادية؟ كما سبق لفرنسا أن رفضت التوقيع على الجزء الخاص بالسلع والمواد الثقافية في اتفاقيات الكاط GATT وتشمل السينما والتلفاز والفيديو وما يلحق هذا من وسائل التثقيف الأخرى في الوقت الذي نعرف أنّ خط الإنترنيت تسيطر عليه اللّغة الإنجليزية بنسبة 88 % واللّغة الألمانية تملك فيه 9% والفرنسية 2% ويتوزّع 1% على اللغات العربية[12]على موقعية اللّغة العربية باعتبارها لغة رسمية في كل البلاد العربية، ثم لغة عمل في الأمم المتحدة، وفي وكالاتها المتخصصة، ويترجم منها وغليها بالترجمة الفورية في الاجتماعات العالمية، وكان الأخرى أن يكون لها وجود وحضور مكثف في هذه الشبكة ولكن ذلك لم يحصل، فأين الخلل؟

---

[12]- صالح بلعيد، محاضرات في قضايا اللغة العربية قسنطينة 2000 مشورات جامعة قسنطينة، ص 302.

وأمام هذه الإشكاليات الحيّة كان يجب معالجة بعض الأمور المتعلقة بالعربية قبل كل شيء لدخول في العولمة الثقافية التي تعطي كما تأخذ وتكون مواطن المعالجة فيما يلي:

1. معالجة قواعدها النحوية بالتركيز على المستعمل منها.

2 . معالجة خطّها الذي تكتب به.

3 . معالجة طرائق تلقينها لأهلها ولغير الناطقين بها.

4 . معالجتها علاجا آلياً بحيث تكون في مستوى اللغات الأخرى الحاملة للرصيد المعرفي من خلال المعلوميات وشبكات الاتصال والترجمة الآلية ووجود المنطاقيات.

5 . تفعيل مؤسساتها العلمية، و الرجوع إليها للإفتاء اللغوي حسب المستجدات العصرية مع توحيد الجهود العلمية، لهذه المؤسسات.

6 . الفصل بين السياسة التي تنتهجا دولها والمتطلّبات العليمة الحضارية لهذه الأمة في معركة السباق التقني على المستوى العالمي.

7 . الإنفاق وتوحيد الطاقات البشرية والمادية، وهذا مطلوب من الحكومات العربية وكان عليها أن تعمل على توحيد طاقاتها المادية وعقول أبنائها في الجانب الثقافي والعلمي علن طريق المنظومات التربوية لتحصل التقديس للغة العربية ولتكن العبرة من اليهود الذين لم يتخلوا عن لغتهم، وبقوا متمسكين بها أمام الزخم الكبير لما تفيض به اللغات الحية، لأنّهم يدركون سرّ الهوية الثقافية، ومن اليابانيين أو الصينيين أو الكوريين، لأنّهم واعون بأنّ الثقافة تعني ممّا تعني وحدة الفكر والذات والهوية ومن وراء كل هذا يجب أن نفهم ونعي حيّدا أنّنا في وضع عالمي جديد، لابدّ من التفعيل داخله، ولابّد من إتقان اللّغة الوطنية أولاً والتحكّم في أكثر من لغة أجنبية للاستفادة منها في

الترجمة ومن خلال هذا أدعو إلى تأسيس لجنة من لغة للترجمة، ولد سئل طه حسين ذات مرة: كيف يمكن أن تفعل اللّغة العربية، فأجاب: ترجموا وترجموا همّ ترجموا أعود لأقول: إنّ العولمة اللغوية أو الثقافية ليس آتية، بل نعيشها فما دورنا للتفعيل ضمنها، وما دور لغتنا العربية للبقاء والتأثير؟ وهل الثقافة العربية تستطيع أن تحقّق العلمية في عصرنا هذا؟ وهل اللّغة العربية ليست عائقاً أمام عالمية الثقافة التي تكتب بها؟ تلك أسئلة مفتوحة أتركها للقرّاء علّهم يجيبون عن هذه الإرهاصات التي تحتاج إلى مزيد من الدراسة والتعمّق في عصر العولمة اللغوية، وفي الألفية الثالثة.

كيف أصبحت اللغة
العربية لغة عالمية
بعد ظهور الإسلام بقليل

الأستاذ الدكتور تركي رابح عمامرة

جامعة الجزائر

سوف أتناول الموضوع حسب المحاور التالية:

- اللغة ظاهرة اجتماعية.
- كيف أصبحت اللغة العربية لغة عالمية بعد ظهور الإسلام

أ . حركة تعريب الدواوين الإدارية.

ب . حركة تدوين وتقعيد قواعد اللغة العربية.

ج . حركة ترجمة من مختلف اللغات إلى اللغة العربية.

- دور بيت الحكمة في بغداد في تطوير اللغة العربية.
- جمود اللغة العربية في عصر الانحطاط.
- أعداء اللغة العربية في العصر الحديث.
- دور المبشرين المسيحيين في محارة اللغة العربية.
- دور الاستعمار الأوروبي في محاربة اللغة العربية.
- اللغة العربية تنتصر على أعدائها.
- اللغة العربية لغة عالمية "العصر الحديث"
- مكانة اللغة العربية في العالم الإسلامي.
- مكانة اللغة العربية في العالم غير الإسلامي .
- اللغة العربية لغة رسمية في منظمة الأمم المتحدة.
- اللغة العربية لغة رسمية في منظمة الوحدة الإفريقية .
- اللغات الرئيسية في العالم اليوم.

اللغة ظاهرة اجتماعية:

...تعتبر اللغة ظاهرة اجتماعية تنعكس عليها وكذلك من خلالها كل الظواهر التي تسود المجتمع من رفعة أو انحطاط ومن تقدم أو تأخر، ومن نهوض أو كبوة ولذلك فإن اللغة تنهض بنهوض المجتمع وتطوره، وتسقط

بسقوط المجتمع وتأخره ومن هنا لا يمكننا أبدا أن نجد في العالم سواء في القديم أم في العصر الحديث، لغة متطورة في مجتمع متأخر حضاريا وصناعيا كما لا يمكننا أن نجد من ناحية أخرى مجتمعا متقدما حضاريا، وصناعيا وفي نفس الوقت لغته التي يتكلمها، ويثقف أبناءه بها، ويسير بها شؤونه الاقتصادية والاجتماعية والإدارية متأخرة أو بدائية، لأن التقدم والحضارة والصناعة تقوم كلها باللغة ، وعلى أساس اللغة، فاللغة هي المحتوى، وهن المضمون، وهي المرآة لكل حضارة وثقافة سواء كانت متقدمتين مزدهرتين، أم مختلفتين منكمشتين ولذلك فإن التقدم أو التأخر مرتبطان باللغة ارتباطا وثيقا صعودا أو هبوطا واللغة العربية لم تشذ عن هذه القاعدة طوال مراحل حياتها حتى الآن، فقد كانت لغة بسيطة ومحدودة المضامين، العلمية، والحضارية، يوم كان المجتمع العربي نفسه بسيطا ويعيش في عصر البداوة قل الإسلام ثم أصبحت لغة متقدمة ومتطورة يوم أن أصبح هذا المجتمع نفسه بعد الإسلام مجتمعا متقدما علميا وحضاريا، بعد احتكاكه بحضارات وثقافات البلدان التي فتحها المسلمون بحيث صارت اللغة العربية (بلا مراء لغة الجنس البشري الحضارية في الفترة الممتدة من منتصف القرن الثامن حتى نهاية القرن الحادي عشر الميلادي لدرجة أنه كان يتحتم على الشخص الذي يريد الإلمام بثقافة عصره، وبأحدث ما يجرى فيه من علوم، أن يتعلم اللغة العربية[1].

... كيف أصبحت العربية لغة عالمية بعد ظهور الإسلام؟

عندما خرج العرب المسلمون لنشر الدين الإسلامي في الممالك التي كانت خاضعة للإمبراطورية الفارسية مثل العراق وغيره والممالك التي كانت خاضعة للإمبراطورية الرومانية في بلاد الشام، مصر وشمال إفريقيا والأندلس

[1]- مجلة (عالم الفكر) المجلد الثامن العدد الأول، مايو (أيار)، يونيو (حزيزان سنة 1977م، ص3 الكويت.

واستطاعوا خلال فترة تاريخية قصيرة نسبيا أن يخضعوها لحمهم، وينشروا فيها الدين الإسلامي، ولغة القرآن الكريم، وجدوا تلك الأمم التي خضعت لهم دينيا، وسياسيا، وعسكريا هي من الناحية الثقافية، والعلمية، أرقى منهم حضاريا، وأغزر منهم ثقافيا، كما أن لغاتهم هي الأخرى من الناحية العلمية والإدارية والفنية كانت أرقى وأغزر من اللغة العربية التي كانت فقيرة لغويا في الأساليب العليمة والإدارية بالمقارنة مع اللغة الفارسية، واللغة الرومانية, واللغة اليونانية، وهن اللغات التي كانت في ذلك الوقت لغات العلم،و الفلسفة، والطب، والمنطق، والفلك، والرياضيات، والإدارة والاتصالات الدولية في العالم القديم، لمدة قرون عديدة قبل الإسلام وعند ظهوره، وفي البداية ترك العرب الأمور الإدارية والمالية لدى الشعوب التي فتحوها تجرى باللغات التي كانت تسير بها قبل الفتح الإسلامي لأن اللغة العربية لم تكن متعودة على ممارسة الأمور الإدارية والمالية من ضرائب، وخراج وتسيير إلى آخره قبل الإسلام حتى تستطيع أن تقوم بنفس المهمة بعد الإسلام.

... هذا بالإضافة إلى انشغال العرب المسلمين طوال معظم القرن الأول الهجري بأمور الفتح والجهاد ومصارعة أعداء الإسلام في الداخل، وعلى حدود الدولة الإسلامية الناشئة في الخارج، واستمر هذا الوضع حتى خلافة عبد المالك بن مروان الأموي[2]، الذي تمت في عهده عملية تعريب الدواوين أو الإدارة الحكومية في الدولة العربية الإسلامية الناشئة كما سنشير إلى ذلك بعد قليل.

... لقد تنبه العرب المسلمون إلى التناقص الذي كان يسود أوضاع الدولة الإسلامية في الممالك التي انضوت تحت لوائها، وهو بقاء اللغات غير

---

[2]-تولى الخلافة بعد أبيه مروان بن عبد الملك في عام 65 هجرية وقد استمر في الحكم واحدا وعشرين عاما (65-86 هـ)

العربية سائدة المجالات المالية والإدارية، والعلمية وانحصار اللغة العربية في مجالات محدودة هي المجالات الدينية والأدبية، وديوان الجند فقط.

... فالدولة عربية إسلامية، ولغة الدين والقرآن عربية، ولغة الحكام هي اللغة العربية، ولغة الدواوين والإدارة غير عربية، إن بقاء هذا الوضع الشاذ بدون علاج جدري وسريع، يشكل تهديدا خطيرا لا على مستقبل الحكم العربية الإسلامي، في تلك الأقطار فقط، ولكن كذلك على مستقبل اللغة العربية نفسها، باعتبارها لغة الدين الذي تقوم على أساسه الدولة الإسلامية، والرابطة المتينة التي تربط بين كافة القاطنين في مختلف أرجاء الدولة الإسلامية الشاسعة الأطراف، فإذا بقيت بعيدة عن شؤون الإدارة والمال، والتسيير فإن تلك الرابطة قد تنفصم عراها في يوم من الأيام وبالتالي يدب الانحلال والاضمحلال غلى الدولة الإسلامية.

وقد ظهر في الثلث الأخير من القرن الأول الهجري، وطوال القرنين الثاني والثالث الهجريين عدد من الحركات الثقافية والعلمية والإدارية لتدارك وضعية اللغة العربية، إداريا ولغويا، وعلميا في وقت واحد، لكي تصبح لغة عالمة يمكن إيجازها في الحركات التالية:

أ . حركة تعريب الدواوين الإدارية.

أما الحركة الأولى فقد توجهت صوب تعريب إدارة الدولة وشؤون المال والضرائب، لقد كانت الدواوين في العراق وما جاوزها يجري العمل فيها باللغة الفارسية، وكانت الدواوين في بلاد الشام ومصلا وشمال إفريقيا يجري العلم فيها باللغة الرومية وكانت الدواوين في الأندلس يجرى العمل فيها باللغة اللاتينية.

وقد أمر عبد الملك بن مروان الخليفة الأموي بتعريب الدواوين لأنه أدرك بثاقب فكره خطورة الازدواج اللغوي[3] على كيان الدولة الإسلامية، وعلى مستقبل اللغة العربية، وهن لغة القرآن إذا لم يعجل بتعريب الدواوين، وتوحيد لغة المعاملات الإداري، مع لغة الدين والعبادات بحيث تصبح لغة المجتمع الإسلامي العربية لغة واحدة هي اللغة العربية سواء في المساجد والمحاكم، ومعاهد التعليم، أو في الشؤون الإدارية والمالية والدبلوماسية وغيرها من شؤون الحكم والسادة، وقد ترتب على تعريب الدواوين وتوحيد لغة العمل بها في مختلف أرجاء الدولة العربية الإسلامية أن أصبحت اللغة العربية، والثقافية العربية، منتشرتين بين كافة الجنسيات اللغوية التي دخلت تحت لواء الحكم الإسلامي، كما تعربت الشعوب الأعجمية التي دخلت تحت لواء الحكم الإسلامي، كما تعربت الشعوب الأعجمية التي اعتنقت الإسلام، حيث اتخذت من العربية لغة لها، كما اتخذت من الإسلام دينا لها، أما اللغة العربية فقد عجلت عملية تعريب الدواوين بتطويرها وإثرائها بمصطلحات، ومفردات جديدة، وبالتالي أصبحت لغة ثرية، وصارت لغة دين ودنيا معا.

... لقد مكّنت حركة تعريب الدواوين اللغة العربية من التحرك في أوسع ميدان ومن بث مبادئ الدين مباشرة بين الناس، بدون أي واسطة، فقد اضطرت العناصر غير العربية غلى تعلم اللغة العربية، وإتقانها لكي يتصلوا عن طريقها بمصادر الدين الإسلامي في القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى لكي يستطيعوا أن تكون لهم مكانة ودور داخل نطاق الدولة الإسلامية التي لغتها هي اللغة العربية، وتولي مختلف الوظائف التي لا

---

[3]- انظر (الجهشياري) الوزراء والكتاب) تحقيق مصطفى السقا وآخرين، ط1 القاهرة سنة 1938م، ص 39.

تتاح بعد تعريب الدواوين إلا لمن يكون حاذقا للغة العربية، لغة الحكم والإدارة والدين في الدولة العربية الإسلامية الجديدة.

...وفي الواقع فإن تعريب الدواوين (يعتبر أعظم حدث ثقافي سياسي بعد جمع القرآن نظم وفق خطة شاملة)[4]، لقد كان هذا العمل يعني أكثر من مجرد التعريب لسجلات الضرائب، إنه نشر للثقافة العربية التي طغت على الثقافات الأخرى وطبعتها بطابعها الخاص، وهذا أدى حتما إلى زوال نفوذ ببعض الفئات التي كان كيانها مستمدا من التفوق في الثقافة،والمدنية.

وقد ترتب على إتمام تعريب الدواوين الإدارية في مختلف مناطق الدولة الإسلامية أن تمكنت اللغة العربية من التغلب على اللغات السائدة في العلم وقتذاك وهن اللغات التالية: الفارسية، والإغريقية، والرومية، والقبطية، والبربرية، واللاتينية وأصبحت هي لغة العلم والثقافة والإدارة في وقت واحد.

ب . حركة لتدوين وتقعيد قواعد اللغة العربية.

...وأما الحركة الثانية التي نشطت منذ أواخر القرن الأوّل الهجري وطوال القرون الثلاثة التالية فهي حركة لغوية رأى القائمون بها وجوب المحافظة على اللغة العربية باعتبارها لغة القرآن الكريم، ولغة الدين الإسلامي الحنيف، من أي تحريف أو تصحيف قد تتعرض لهما من طرف الشعوب غير العربية التي اعتنقت الإسلام، وهكذا نشأ علم النحو، على يدي أبى الأسود الدؤلي، المتوفى سنة 69 هـ، ثم تناوله منه علماء البصرة والكوفة فأكملوه

[4]- انظر عبد الكريم ذنون، تعريب دواوين العراق في عهد الحجاج بن يوسف الثقفي، مجلة آفاق العربية، عدد 12 السنة الرابعة أغسطس (آب) سنة 1979 م، ص 79-98، بغداد.

وفصلوه[5]، كما قام الخليل بن أحمد على تنظيم علوم اللغة العربية يخترع فيها، ويستنبط أصولها من فروعها على طريق لم يسبق غليها، فهو أول مبتكر للمعاجم اللغوية،وهو أول مبتكر لعلم العروض وحصر كل أشعار العرب في بحوره، وهو الذي اخترع علم الموسيقى العربية، وجمع فيه أصناف النغم، وهو الذي عمل النحو الذي نعرفه اليوم[6].

...وقد قام إلى جانب أبي الأسواد الدؤلي، والخليل بن أحمد وأضرابهما من علماء الكوفة والبصرة وبغداد علماء كثيرون تمحضوا لجمع أشعار العرب، وآدابهم وقصصهم، وأمثالهم، وكل ذلك كان بهدف المحافظة على اللغة العربية، واستنباط مختلف العلوم اللغوية التي تجعل منها لغة غنية في متنها، خصبة في محتواها متينة في قواعدها، وتراكيبها، نذكر مهم على سبيل المثال فقط (الأصمعي) وأبا زيد الأنصاري، وأبا عبيدة معمر بن المثنى، والكسائتي، والفراء، والمفضل الضبيّ وسيبويه.

...ويلاحظ أن البعض من هؤلاء اللغويين هم من العرب الأقحاح، كما أن بعضهم الآخر هم من الفرس الذين أسلموا، مثل أبي عبيدة، والكسائي، وسيبويه، لق أدراك علماء القرون الهجرية الأولى، وبخاصة القرنان الثالث والرابع بثاقب فكرهم دور اللغة العربية الفصحى، في ربط حياة العالم الإسلامي في حضارته، العربي في كتابه وثقافته، برباط متين، وما يتهدد هذه الوحدة من عوامل التفكك والتفرق، إذا ما تركت تلك الرابطة من غير تقنين، وتنظيم، وإذا ما سمح لعوارض اللحن، وخصائص اللهجات الدارجة أن تطغة على اللغة الفصحى، أو تنقص من مظاهر الولاء لها لهذا قاموا بحركتهم الأكاديمية

---

[5]- انظر أحمد حسن الزيات، تاريخ الأدب العربي، القاهرة بدون تاريخ، ص 206

[6]-انظر أحمد أمين، ضحى الإسلام، ج2 ط7 ، النهضة المصلاية، القاهر، سنة 1961، ص 290.

الموفقة، في جمع اللغة العربية، وميز فصيحها وغريبها وقياسها وشاذها، وفي تدوين أدبها الذي كان يعتمد في مرحلة الأولى على الرواية وحفظه من الضياع والخلط والاضطراب، وفي وضع المعايير المقننة للغة وأدبها وبلاغتها، ولم يكن مجهود هؤلاء العلماء في حفظ اللغة والأدب، ونهضة دراساتهما بأقل من مجهود علماء الشريعة في خدمة الدراسات القرآنية وجمع السنة وضبط رواية الحديث، وتطور الفقه والتشريع[7].

...وقد كان من نتائج هذه الحركة اللغوية النشيطة أن أصبحت اللغة العربية منظمة تنظيما دقيقا في نحوها، وصرفها وعروضها، وبلاغتها، مما جعل منها لغة علم، وأدب، ودين ، وإدارة أي: لغة قادرة على التعبير عن خلجات النفس من ناحية، ومبتكرات العقل والفكر من ناحية أخرى، وبذلك صارت لغة قادرة على أداء كل الوظائف المطلوبة من لغة حية نامية، سواء في الآداب والعلوم أم في الإدارة والشؤون الحكم.

ج . حركة ترجمة من مختلف اللغات.

... وأما الحركة الثالثة والأخيرة التي مهدت الطريق إلى اللغة العربية بعد الإسلام لكي تصبح لغة عالمية طوال العصور الوسطى بالاصطلاح الأوروبي لتقسيم التاريخ فهي حركة الترجمة الواسعة النطاق من اللغات الثقافية والحضارية في ذلك الوقت إلى اللغة العربية ابتداء من آواخر القرن الأول الهجري والتي ازدهرت في عصر المأمون بصفة خاصة وخصوصا من اللغات التالية:

---

[7]-محمد خلف الله أحمد، مجلة معهد البحوث والدراسات العربية، عدد 4، جوان (حزيران)سنة 1973.

1 . اللغة اليونانية، 2 . اللغة الرومية، 3 . اللغة الفارسية، 4 . اللغة الهدية، وقد نهض بعبء هذه الترجمة[8]، عدد من المدارس من بينها المدارس التالية:

1 – مدرسة جند بسابور قرب مدينة البصرة

2– مدرسة نصيبين.

3 – مدرسة حران.

4 – مدرسة الرها.

5 – مدرسة أنطاكية.

6 – مدرسة الإسكندرية.

وقد كانت المدارس المذكورة تغلب عليها اللغة اليونانية حيث ترجمت عن طريقها علوم المنطق والطب والطبيعيات والفلك.

دور بيت الحكمة في بغداد في تطوير اللغة العربية.

وقد بلغت حركة الترجمة إلى اللغة العربية ذروتها في عهد المأمون حيث تحول بيت الحكمة[9]الذي أنشأه هارون الرشيد في بغداد إلى ما يشبه معهدا علميا كبيرا وقد ألحق به مرصد مشهور كان يعمل به علماء كثيرون من مختلف اللغات والثقافات وصار بيت الحكمة بمثابة جامعة كبيرة للترجمة والبحوث العلمية تتصل بها مكتبة ضخمة، ومرصد عظيم، واستمر بيت الحكمة في تغذية اللغة العربية أن أصبح العقل العربية في العصر العباسي الأوّل عقلا متفلسفا، كما أصبح عقلا علميا، لا من حيث فهمه وفقهه بعلوم الأوائل فقط، بل أيضا من حيث إسهامه فيها وإضافاته الجديدة علوما لأول مرة

---

[8]- شوقي ضيف، تاريخ الأدب العربي، العصر العباسي الأول، ط2 دار المعارف، ن القاهرة، سنة 1966م، ص 109.

[9]-احمد أمين، ضحى الإسلام، ج1، ط6، النهضة المصرية، القاهرة سنة 1961م، ص 61-66.

في تاريخ الحضارة الإنسانية على نحو ما أضاف (الخوارزمي)علم الجبر الذي أبدعته عبقريته لأول مرة.

... كذلك أظهر أن حركة الترجمة غلى اللغة العربية كانت واسعة النطاق وشملت ما انتجه الأقدمون من فلسفة، وعلم، وطب، وحكمة وفلك، ولم تمض ثمانون عاما على تأسيس مدينة بغداد حتى كان العرب يقرؤون بلغتهم أكثر مؤلفات أفلاطون، والأفلاطونية الحديثة، واهم ما كتبه أبقراط، وجالينوس وإقليدس وبطليموس، وغيرهم من الكتاب والشراح، وبينما كان المسلمون يعيشون في هذه النهضة العلمية كانت علوم اليونان غير معروفة تقريبا للأوروبيين[10]وحسبنا أن نعلم أن العصر الذي أطلع فيه هارون الرشيد[11]والمأمون[12]الشرق الإسلامي على خبايا الفلسفة اليونانية، والفارسية، هو العصر نفسه الذي كان فيه أمثالهما في الغرب مثل (شارلمان) ونبلائه يحاولون أن يتعلموا كيف يكتبون أسماءهم، وقد تبع عصر النقل والترجمة المزدهر في ظل الخلفاء العباسيين الأوائل عصر آخر هو عصر ابتكار بحيث لم يأت القرن العاشر (الميلادي) حتى تطورت اللغة العربية فأصبحت لغة حية قوية، دقيقة البناء، سهلة المنال، تطاوع إرادة الكتاب للتعبير عن الفكر العلمي والآراء الفلسفية العليا، وفي الوقت نفسه صارت لغة السياسة والتخاطب الأدبي في أقطار مترامية الأطراف تمتد من أواسط آسيا، إلى شمال إفريقيا والأندلس ومنذ دلك الحين أخذت الشعوب التي تسكن العراق وسورية، وفلسطين، وليبيا ومصلا، وتونس والجزائر ومراكش والأندلس، تعبّر عن أسمى ما يدور في خلدها من فكر وأراء بهذه اللغة نفسها.

---

[10]-الفكر الإسلامي منابعه وآثاره، ترجمة الدكتور أحمد شلبي، القاهرة سنة 1966، ص 42-43.

[11]- تولي الخلافة في الفترة (786-809)

[12]- تولي الخلافة في الفترة 813-832م).

ولقد عقب عصر الترجمة (حوالي 750−850) عصر إنتاج وابتكار، أثبت العرب فيه أنهم لم يكتفوا باقتباس تراث فارس القديم، وتراث اليونان المدرسي وهضمه بل حولوا التراثين لحاجاتهم الخاصة، وطرق تفكيرهم، وأضافوا إليهما ما استطاعوا أن يستنبطوه.

وقد ظهرت مآثرهم (مآثر العرب) في الطب، والفلسفة، ولكنها تجلت بنوع خاص في الكيمياء والفلك، والرياضيات والجغرافيا.

...أما الترجمات التي قاموا بها فقد طبعتها العلية العربية بطابعها الخاص في الأجيال اللاحقة، ثم اتصلت مع ما اتصل بأوروبا من مبتكراتهم الخاصة سالكة طريق سورية وإسبانيا، وصقلية، وما لبثت أن وضعت أساس حركة العلم والمعرفة التي سيطرت على أوروبا في القرون الوسطى[13]، يقول البحاثة الفرنسي غوستاف لولون في كتابه (حضارة العرب)[14]مصورا كيف أصبحت اللغة العربية لغة عالمية في الفترة الممتدة من منتصف القرن السابع إلى نهاية القرن الحادي عشر الميلادي: (إن العربية أصبحت لغة عالمية في جميع الأقطار التي دخلها العرب حيث خلفت تماما اللهجات التي كانت مستعملة في تلك البلدان مثل السريانية واليونانية والقبطية، والبربرية، إلى آخره).

...أما في الأندلس فإن اللغة العربية قد قضت تماما على اللغة اللاتينية وهن لغة الكتاب المقدس للمسيحيين حتى إن الكاتب المسيحي (الفارو) وهو من رجال القرن التاسع الميلادي ندد بشدة بجهل مواطنيه باللغة اللاتينية فقال: (إن المسيحيين أصبحوا شغوفين بقراءة القصائد وروائع الخيال العربية، ويدرسون مصنفات علماء الكلام المسلمين، لا بقصد تنفيذها، بل من أجل

---

[13]- فيليب حتي وآخرون، تاريخ العرب ج2 ط3، دار الكشاف، بيروت سنة 1969م، ص 444

[14]- ط4 سنة 1964م، ترجمة عادل زعيتر الحلبني، القاهر، ص 440.

التمرن على الأسلوب الصحيح الأنيق في العربية، وجميع الفتيان المسيحيين المبرزين لا يعرفون سوى اللغة العربية والأدب العربي، فهم يقرؤون الكتب العربية، ويدرسونها بكامل الحرارة ويتهافتون على اقتناء المكتبات الضخمة مهما كلفهم ذلك من ثمن، ويعلنون على الملإ حيثما وجدوا أن الأدب العربية شيء بديع) ثم يتأسف الكاتب المسيحي (الفارو) على هذا الوضع فيقول: (ما أعظم الألم ! لقد نسي المسيحيون حتى لغتهم الدينية، ولا تكاد تجد واحدا بين الألف، يحسن تحرير رسالة باللغة اللاتينية إلى صديق له.

...أما اللغة العربية فإنك تجد أفواجا من الناس يحذقون التعبير بها بكامل الأناقة، بل إنهم يقرضون من الشعر من الوجهة الفنية[15] ما يفرق أشعار العرب أنفسهم).

...وهكذا أصبحت اللغة العربية طوال العصور الوسطى هي اللغة العالمية الأولى في العالم الإسلامي وغير الإسلامي، فهي لغة الثقافة، وهي لغة التعليم في الجامعات، وهي لغة البحث العلمي، في شتى مجالات البحوث النظرية والتطبيقية على حد سواء، كما أصبحت اللغة العربية هي لغة الاتصالات الدولية بين أمم وشعوب كثيرة، وهذا بشهادة الباحثين والمنصفين من علماء أوروبا نفسها.

جمود اللغة العربية في الانحطاط

وقد أعقب عصر ازدهار اللغة العربية عصر آخر تراجعت فيه عن مكانتها المرموقة وذلك عندما ساد الظلام والانحطاط العالم والإسلامي، ابتداء من القرن الثالث عشر الميلادي حيث انعكس عليها ذلك الوضع باعتبار اللغة ظاهرة اجتماعية تصعد بصعود المجتمع، وتهبط بهبوطه كما قلنا في مقدمة

---

[15]- نقلا عن كتاب (التعريب ومستقبل اللغة العربية) للأستاذ عبد العزيز بن عبد الله، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة سنة 1975م، ص7.

هذه الدراسة، وقد دام هذا الوضع حتى القرن التاسع عشر، حيث بدأت اللغة العربية من جديد تنفض عنها غبار الجمود والتأخر، وتتطلع غلى استعادة دورها القيادي في الحضارة الإنسانية ومما ساعدها على استعادة حيويتها وديناميكيتها هي حركة الترجمة من اللغات الأوروبية الحديثة واحتكاكها بتلك اللغات التي قطعت شوطا بعيدا في مضمار التقدم والازدهار.

...وإذا كانت اللغة العربية في بداية عصر ازدهارها أيام الأمويين والعباسيين قد واجهت مشاكل نابعة منها ذاتيا تقريبا حيث كانت فقيرة في المصطلحات العلمية والإدارية، وليست لها خبرة بمجالات العلوم الطبيعة والهندسية والفلك، فإن المشاكل والصعوبات التي واجهتها في العصر الحديث كانت مختلفة بعض الشيء عن المشاكل السابقة وهي تتمثل في بعض المشاكل التي أثارتها في وجهها بعض الجهات المعادية للعوربة والإسلام بصفة رئيسية.

أعداء اللغة العربية في العصر الحديث:

لقد تكالب على محاربة اللغة العربية في العصر الحديث صنفان من الناس حتى لا تعود من جديد إلى أداء دورها التاريخي والحضاري الذي نهضت به منذ قرون عديدة حيث كانت اللغة الأولى في العالم القديم علميا وإداريا، وحضاريا وثقافيا، وهؤلاء الأعداء هم:

1 – المبشرون، المسيحيون.

2 – المستعمرون، الأوروبيون.

دور المبشرين في محاربة اللغة العربية

لقد قام المبشرون بشن معركة ضارية ضد اللغة العربية الفصحى باعتبارها لغة القرآن، واللغة التي تجمع بين مختلف أقطار الأمة العربية، وقد تجلت محاربة المبشرين للغة العربية في الأمرين التاليين:

1 . الدعوة إلى استعمال اللهجات العامية بدل اللغة العربية الفصحى، في مختلف الأقطار العربية .

2 . الدعوة إلى استبدال الحروف العربية بالحروف اللاتينية في الكتابة العربية وكان غرضهم من وراء ذلك تحقيق عدة أهداف تتمثل فيما يل:

أ . القضاء على الدين الإسلامي الذي يعتبر مصدر القوة والمقاومة للعرب المسلمين وهذا يحقق هدفا رئيسيا للمبشرين الحاقدين على الإسلام.

ب . القضاء على الثقافة العربية عن طريق فصل الأجيال العربية الصاعدة عن تراثها الثقافي المكتوب بالحروف العربية منذ ظهور الإسلام وذلك عند استبدال الحروف العربية في الكتابة بالحروف اللاتينية.

ج . القضاء على اللغة العربية الفصحى، واستبدالها باللهجات العامية المحلية لكل قطر عربي وهذا يحقق هدفا استراتيجيا للمبشرين والمستعمرين معا يتمثل في قصم عرى الوحدة القومية بين أقطار الأمة العربية حتى يمكن استعباد العرب جميعا بعد أن تذهب قوتهم التي تتمثل في وحدتهم القومية.

...والدليل على سوء نية المبشرين ضد اللغة العربية الفصحى هو تلك الموجات الضخمة من الدراسات المغرضة التي قام بها البعض منهم من أجل الدعوة إلى استعمال اللهجات العامية[16]في مختلف الأقطار العربية بدلا العربية الفصحى بقصد تشتيت الصف العربية وتعميق جذور الخلاف بين العرب في لسانهم الموحد الذي هو اللغة العربية المشتركة، ولولا أن اللغة العربية هي لغة

---

[16]-راجع كتاب تاريخ الدعوة إلى العامية، للدكتورة نفوسة سعيد، دار المعارف بالقاهرة سنة 1964م ص9

القرآن الكريم، ولغة الذين والحضارة الإسلامية، لتحقق لأعدائها ما كانوا يرمون غلى تحقيقه من وراء نشاطهم المحموم في الدعوة إلى اللهجات العامية، وكذلك في الدعوة إلى الكتابة بالحروف اللاتينية، بدل الحروف العربية، فإذا نجح أعداء اللغة العربية (وهم في نفس الوقت أعداء العرب) في تحقيق استعمال العاميات المحلية بدل اللغة الفصحى المشتركة والكتابة بالحروف اللاتينية بدل الحروف العربية فسيصبح لكل قطر عربي لغته الخاصة أو ربما لغاته الخاصة (نظرا لتعدد اللهجات العامية في كل قطر حسب مناطقه) لأن لكل قطر عربي مجموعة من اللهجات العامية، وبذلك تتفرق وحدة العرب، ويتمزق شملهم وبالتالي سوف يسهل على الاستعمار استعبادهم[17]والسيطرة عليهم إلى أبد الأبدين، وهناك خطر آخر لا يقل عن خطر الفرقة السياسة وهو انقطاع الرابطة التي كانت تربط العرب بتراثهم العلمي والثقافي المسجل بالحروف العربية بعد الاستغناء عن الكتابة بالحروف العربية والكتابة بالحروف اللاتينية[18].

دور الاستعمار الأوروبي في محاربة اللغة العربية:

قام المستعمرون من ناحيتهم سواء في المشرق العربي أم في المغرب العربي هم أيضا بشن حرب ضارية ضد اللغة العربية، تمثلت في العمل على أبعادها من كافة مجالات الحياة الثقافية والإدارية، والتربوية، وحصلاها في نطاق الكتاتبت والزوايا، وبعض الجوامع فقط.

ففي المغرب العربي مثلا أقام الاستعمار الفرنسي في كل من تونس والجزائر والمغرب، وخاصة الجزائر سياسته منذ البداية على محاربة اللغة

---

[17]-انظر دكتور تركي رابح، علاقة العامية بالفصحى، دراسة منشورة في مجلة (الأصالة) عدد 25 السنة الرابعة الجزائر مجلة ثقافية تصدرها وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية سنة 1975م، ص 67 إلى ص 86.

[18]-راجع كتاب (التبشير والاستعمار في البلاد العربية) ط3، بيروت سنة 1964م، ص 224.

العربية الفصحى وحتى اللهجة العامية العربية لم تسلم هي الأخرى من محاربته، حيث طارد العربية الفصحى من الإدارة والتعليم ووسائل الثقافية المختلفة، وأحل اللغة الفرنسية محلها في كل تلك المجالات، ثم بعد ذبك عمل على تشجيع اللهجات البربرية لكي تحل في الحديث العادي محل العربية سواء كانت فصحى أم عامية، وقد عرفت هده الساسة في تاريخ الاستعمار الفرنسي[19]بالمغرب العربي بالسياسة البربرية وسياسة الفرنسة.

اللغة العربية تنتصر على أعدائها

...ورغم تلك المحاولات المبذولة من طرف المبشرين والمستعمرين وهم الأعداء الرئيسيون للغة العربية ثم بعض أذنابهم من العرب الذين أفلح للاستعمار في إضعاف مقومات شخصيتهم الوطنية في محاولة القضاء على اللغة العربية، إلا أن اللغة العربية قاومت وصمدت وفي النهاية انتصرت عليهم جميعا وواصلت مسيرتها في عزم وثبات نحو استعادة مكانتها الجديرة بها كلغة علم وأدب، وفكر، وتقنية، وحضارة.

...ولا بأس أن نورد هنا واقعة تاريخية حدثت سنة 1923م، حتى نعرف عنف الحرب التي واجهت اللغة العربية إبّان العهد الاستعماري من قبل المبشرين والمستعمرين على اختلاف جنسياتهم ولغاتهم، ففي عام 1923م، قامت مجلة (الهلال) بالقاهرة بطرح مجموعة من الأسئلة حول مستقبل اللغة العربية على طائفة من كبار المفكرين في الوطن العربية في ذلك الوقت، يهمنا منها في هذه الدراسة السؤال التالي وهو:

---

[19]- انظر كتاب(التعليم القومي والشخصية الجزائرية) للدكتور تركي رابح ط2، الفصل الثاني من ص 93 على ص 96 الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر سنة 1981.

(هل يعم انتشار اللغة العربية في المدارس العالمية وغير العالمية[20] وتعلم بها جميع العلوم) ونحن نورد منها مقتطفات من إجابة الأدب اللبناني جبران خليل جبران عن السؤال المذكور، لأنها تعطينا فكرة واضحة عن الوضعية الشاذة التي وصلت غليها اللغة العربية في مطلع القرن العشرين على يد المبشرين والمستعمرين.

يقول جبران خليل جبران: (لا يعم انتشار اللغة العربية في المدارس العالمية وغير العالمية، حتى تصبح تلك المدارس ذات صبغة وطنية مجردة، ولن تعلم بها جميع العلوم حتى تنتقل المدارس من أيدي الجمعيات الخيرية، واللجان الطائفية والبعثات الدينية، إلى أيدي الحكومات المحلية).

(ففي سورية (بلاد لشام) مثلا كان التعليم يأتينا من الغرب بشكل الصدقة، وقد كنا ولو نزل نلتهم خبز الصدقة لأننا جياع متضورون، ولقد أحيانا ذلك الخبز لوما أحيانا أماتنا، أحيانا لأنه أيقظ جميع مداركنا ونبه عولنا قليلا، وأماتنا لأنه فرق كلمتنا وأضعف وحدتنا، وقطع روابطنا، وابعد ما بين طوائفنا حتى أصبحت بلادنا مجموعة مستعمرات صغيرة، مختلفة الأذواق، متضاربة المشارب، كل مستعمر فيها تشد في حل إحدى الأمم الغربية، وترفع لواءها، وتترنم بمحاسنها وأمجادها.

((فالشاب الذي تناول لقمة من العلم في مدرسة أمريكية قد تحول بالطبع غلى معتمد أمريكي، والشاب الذي تجرع رشفة من العلم في مدرسة يسوعية صار سفيرا فرنسيا، والشاب الذي لبس قميصا من نسج مدرسة روسية أصبح

20- انظر فتاوي كبار الكتاب والأدباء، دالا الهلال، مصر سنة 1923م.

ممثلا لروسيا إلى آخر ما هناك من المدارس وما تخرجه في كل عام من الممثلين، والمعتمدين والسفراء)).

ثم يقول: (نعم سوف يعم انتشار اللغة العربية في المدارس العالمية، وغير العالمية وتعلم بها جميع العلوم فتتوحد ميولنا السياسة،وتتبلور منازعنا القويمة، لأن في المدرسة تتجوهر المناظر، ولكن لا يتم هذا حتى يصير بإمكاننا تعليم الناشئة على نفقة الأمة، لا يتم هذا حتى يصير الواحد منا أبنا لوطن واحد، بدلا من وطنين متناقضين))[21].

إن هذه الإجابة المركزة تعطينا فكرة واضحة عن التمزق الذي كان يسود المدارس في الوطن العربية منذ أواخر القرن التاسع عشر نظرا لاختلاف لغات التعليم فيها وتعدد الاتجاهات الإيديولوجية للتعليم بتعداد اللغات والهيئات والدول المشرفة عليه، وأثر ذلك في تكوين الأجيال العربية تكوينا ممزقا هو الآخر كما أوضحه عليه، (جران) في النص السابق، لأن معظم أقطار الوطن العربية بعد الحرب العالمية الأولى كانت ترزح تحت وطأة الاحتلال الأجنبي سواء كان فرنسيا مثلما هو الحال في بلاد الشام(سورية ولبنان) والجزائر، وتونس والمغرب، وموريتانيا، أم إنكليزيا كما هو الحال في العراق، وفلسطين، والأردن، والخليج العربي، وجنوب اليمن، ومصر والسودان، أم إيطاليا كما هو الحال في ليبيا، أم إسبانيا كما هو الحال في الريف المغربي والصحراء الغربية.

وقد بذلت إيطاليا وبريطانيا وفرنسا، وهي الدول الأوروبية الرئيسية التي بسطت سيطرتها، وخصوصا بريطانيا وفرنسا على معظم أجزاء الوطن العربية ابتداء من النصف الثاني من القرن الثالث عشر الهجري كل جهودهما من أجل

[21]- انظر كتاب (المجموعة الكاملة) لمؤلفات (جبران خليل جبران) قدم لها واشرف على تنسيقها ميخائل نعيمة (دار صادر، بيروت سنة 1961م، ص 547 غلى ص 584.

القضاء على اللغة العربية باعتبارها لغة القرآن، ولغة الثقافة العربية، ولغة الحضارة الإسلامية، واستبدالها باللغات الفرنسية والإنكليزية والإيطالية.

فلإنكليز مثلا حاولوا عقب احتلالهم لمصر سنة 1882م، أن يقضوا على اللغة العربية الفصحى، كأداة ناجعة ووسيلة فعالة، من أدوات الوحدة الثقافية بين الناطقين بالضاد، ووسائلها المهمة، وفعلت فرنسا نفس الشيء في الأقطار التي خضعت لسيطرتها، كما فعلت إيطاليا في ليبيا نفس العمل، وعملت الدول الثلاث على إحلال لغاتها في التعليم بمختلف مراحله محل اللغة العربية التي اعتبرت لغة أجنبية كما هو الحال في لجزائر على سبيل المثال.

...وقد قاومت الأقطار العربية المعنية تلك المحاولات الاستعمارية الشرسة ضد اللغة العربية مثلما قاومت السيطرة الاستعمارية عن كاهلها شرعت في النهوض بالرجوع إلى (تراثنا الثقافي) وإحياء ما اندثر منه، وجمع ما تبعثر منه في مختلف بلاد العالم.

(فقد بدأت أوروبا مثلا نهضتها الحاضرة بالرجوع غلى تراث الإغريق، والرومان والعرب، حتى إذا ما تكاملت لها أسباب المعرفة وانفتحت على آفاقها راحت تزيد ثروتها العقلية والفنية بدراسات واسعة مفصلة للحضارات القديمة، في مصلا، وبابل والهند، والصين، حتى بلغت ما بلغته من غنى واتساع في مطلع القرن العشرين).

...إن هذه الظاهرة البارزة في النهضة الأوروبية الحديثة، إن كان لها من معنى فإن معناها الوحيد هو أن كل محاولة ترمي إلى صرف العرب عن تراثهم الثقافي والحضاري، وتبديلهم تبديلا جديدا، على أسس مغايرة لثقافتهم الأصلية، سوف تؤول حتما غلى الإخفاق وأنه يستحيل عليهم أن يستردوا استقلالهم

السياسي ومكانتهم تحت الشمس باصطناع ثقافة غير أخلاقهم، التي تكونت عبر العصور من الجاهلية إلى الأدوار الإسلامية إلى العصور الحديثة[22].

...وقد استعادت اللغة العربية الآن في معظم الأقمار العربية وخصوصا في المشرق العربية سيادتها المطلقة في مجالات الثقافة، والفكر، والإدارة، بعد أن تحررت الأقطار العربية من الاحتلال الأجنبي وأصبحت سيّدة مصيرها، وصانعة مستقبلها وتخلّصت من نظم التعليم الاستعمارية التي كانت في جملتها ضد اللغة العربية وما تنطوي عليه من أخطار التمزق والفرقة للأجيال العربية الصاعدة كما شرح ذلك جبران خليل جبران، في النص الذي أوردناه منذ قليل.

بل إن اللغة العربية هي في الوقت الحاضر تشق طريقها بكل عزم وثبات لكي تستعيد دورها التاريخي العظيم الذي لعبته من منتصف القرن السابع الميلادي وحتى نهاية القرن الحادي عشر منه، عندما أصبحت لغة العلم، والثقافة، والفكر والاتصالات الدولية الوحيدة في العالم القديم، أي: إنّها الآن أصبحت من جديد لغة عالمية مثل اللغات العالمية المعاصرة وهن الإنكليزية والفرنسية، والإسبانية والروسية.

اللغة العربية لغة عالمية، مرة أخرى في العصر الحديث

إن اللغة العربية التي هي لغة لأكثر من 150 مليون نسمة من العرب يقطنون رقعة شاسعة في قارتي آسيا وإفريقيا، ويتوفرون على ثروات طائلة، وموقع استراتيجي فريد من نوعه، هي الآن لغة عالمية وذلك بنا على عدد من الشواهد والاعتبارات التي لا تخفي على الباحث المتتبع لتطورات العالم العربي واللغة العربية في وقت واحد ففي العالم العربية اليوم نهضة علمية، وثقافية، مرموقة، وتطور صناعي وزراعي لا بأس بهما، وهو عازم على امتلاك

[22]-عبد اللطيف شرارة، الجانب الثقافي من القومية العربية، دار العلم للملايين، بيروت سنة 1961م ص 134.

التكنولوجيا الحديثة التي بواسطتها يستطيع تطوير صناعته وزراعته حتى يخرج من دائرة التخلف، إن عدد الجامعات في العالم عدد طلبة البعثات العلمية العرب في أمريكا وأوروبا ودول المعسكر الشرقي يعدون بعشرات الآلاف في مختلف التخصصات العليمة.

وهناك مجموعة من المجامع اللغوية في العالم العربي تعمل على النهوض باللغة العربية، وإغناء متنها بالمصطلحات العلمية الحديثة، في شتى العلوم والفنون كما أن هناك حركة ترجمة نشيطة من مختلف لغات العالم الحية إلى اللغة العربية، وهناك إلى جانب ذلك عدد من المجامع العلمية تعنى بالبحوث العليمة في مجالات العلوم التطبيقية بالإضافة إلى أن موقع العالم العربية استراتيجي، قد جعل منه نقطة التقاء لمختلف التيارات الفكرية والسياسية، والحضارية والثقافية المعاصرة، فإذا أضفنا إلى العوامل السابقة ما تزخر به المنطقة العربية من ثروة نفطية هائلة، والنفط هو عصب الحضارة العصرية، إذا عرفنا كل هذه الأمور لا نكون مغلين إذا ما قلنا تلعب دورها الحضاري والروحي في العالم المعاصر مثلما لعبته في العصور الإسلامية الزاهرة، وأن اللغة العربية هي الأخرى أصبحت لغة عالمية تؤد ي دورها في المسرح الدولي كأقدم لغة حضارية تضرب بذورها في أعماق التاريخ الإنساني.

إن اللغة العربية اليوم تتمتع بمكانة مرموقة سواء في العالم الإسلامي أو غير الإسلامي.

مكانة اللغة العربية في العالم الإسلامي

لعل من أهم العوامل التي ساعدت في الماضي وتساعد في الحاضر، والمستقبل على جعل اللغة العربية لغة ذات مكانة خاصة عند المسلمين هي أنها لغة القرآن الكريم والقرآن هو كتاب دين المسلمين يقرؤون أبناؤهم منذ

الصغر، ويحفظونه كله أو جله وهي التي يؤدون بها الصلوات الخمس في كل يوم وليلة وبالتالي فكل المسلمين حيثما كانوا ومهما كانت اللغات التي يتحدثون بها فهم يحبون اللغة العربية، ويحاولون و تعلمها حتى يتصلوا عن طريقها بمصادر الدين الإسلامي في القرآن والحديث، وسيرة السلف الصالح فالمسلمون في إندونيسيا وباكستان، وبنغلادش، والملاوي، والهند، ونيجيريا والكامرون وتشاد ومالي وغيرها من الأقطار الإسلامية الأخرى في قارات آسيا وإفريقيا وأمريكا يكنّون في نفوسهم الحب والتقدير، والولاء للغة العربية، لأنّها لغة القرآن، كتاب دينهم الذي يدينون به، ويزداد حرصهم من يوم إلى آخر على تزويد شبابهم بها، ويطالبون أقطار الأمة العربية بأن تمدّهم بالمعلمين والأساتذة لكي يقوموا على نشر اللغة العربية في مدارسهم وجامعاتهم، بل إن بعضهم كما هو الحال في الباكستان مثلا يقترحون أن تصبح اللغة العربية إحدى اللغات الأساسية في أنظمة تعليمهم وثقافتهم بل إن بعضهم يتمنى مخلصا أن تصبح اللغة العربية هي اللغة الرسمية عندهم إذن فإن مكانة اللغة العربية في العالم الإسلامي مكانة مرموقة، وهي واسعة الانتشار بين شبابه وتلامذته، وسوف تزداد انتشارا بين المسلمين كلما ازداد التعليم انتشارا بينهم، وزالت الأمية عن جماهيرهم، فإذا عرفنا أن تعداد المسلمين في العالم اليوم يربو على 700 مليون نسمة فإن اللغة العربية سوف تصبح في مستقبل الأيام من أوسع لغات انتشارا ولا يتقدمها في هذا الميدان سوى اللغة الصينية فقط.

...وفي القارة الإفريقية التي توصف فيما يتعلق باللغات بأنها واحدة من أكثرالقارات تعقيدا حيث يوجد فيها ما يقرب من (800) لغة، وليس هذا التعقيد على مستوى القارة فحسب بل هو يتجاوزها ليفرض نفسه في الدولة الواحدة، ففي دولة نيجيريا على سبيل المثال عشرات اللغات المنطوقة وهكذا غيرها من

الدول الأخرى وبذلك تنتشر في إفريقيا ظاهرة استعمال اللغات الأوروبية مثل الإنكليزية والفرنسية البرتغالية، والبلجيكية، والألمانية ومنذ عام 1961م، ظهرت عدة حركات لإحياء اللغات الوطنية والقومية، وقد أدت الدعوة النشيطة غلى إحياء اللغات الإفريقية الوطنية إلى عودة تبؤ اللغة العربية مكانتها كلغة حضارية لأكثر من نصف تعداد سكان القارة الإفريقية (مصر السودان ليبيا، تونس، الجزائر، المغرب، موريتانيا، الصحراء الغربية، الصومال، جيبوتي).

مكانة اللغة العربية في العالم غير الإسلامي:

وإذا، انتقلنا من العالم الإسلامي إلى العالم الإسلامي إلى العالم غير الإسلامي في أوروبا وأمريكا وإفريقيا، فإننا نلاحظ أن اللغة العربية قد فرضت نفسها في السنوات القليلة الماضية في البلدان الأوروبية والأميريكية في الأقطار العربية، وخاصة النفطية منها التي شهدت نهضة عمرانية واقتصادية، وإنمائية هامة نتيجة استثمار البعض من عائدات النفط الضخمة في خطط التنمية ومشاريعها.

وتأتي في مقدمة البلدان التي تنتشر اللغة العربية في جامعاتها، ومعاهدها ومدارسها الولايات المتحدة الأمريكية، حيث يزداد الإقبال فيها على تعلم اللغة العربية بكثرة، وخاصة بين صفوف رجال المال والأعمال نظرا للمصالح الأمريكية الضخمة في الوطن العربي.

...وفي طول الولايات المتحدة وعرضها يلاحظ المراقب زيادة مفاجئة في عدد الأميريكيين الذين يلتحقون بدروس تعليم اللغة العربية في المدارس، وأقسام اللغة العربية في الجامعات ويبدو اهتمام الأمريكيين باللغة العربية إلى درجة أن أحد أساتذة الجامعات وهو الدكتور، بابير ماكاي، من جامعة ولاية واشنطن، ابتكر حاسبا إلكترونيا مبرمجا باللغة العربية وقد استغرق العمل

لإنجازه سبع سنوات[23] وهكذا يتضح أن الإقبال على تعلم اللغة العربية من قبل الأمريكيين يتزايد باطراد في الوقت الحاضر، نظرا لأهمية لغة الضاد في دنيا التجارة، والصناعة والسياسة والمال.

أما في القارة الأوروبية فإن الإقبال على تعلم اللغة العربية يتزايد يوما بعد يوم في معظم الدول الأوروبية مثل بريطانيا، وألمانيا، وروسيا، ومالطة واليونان وغيرها من الدول الأوروبية الأخرى.

...وإلى جانب الإقبال على تعلم اللغة العربية في أمريكا وأوروبا فإنك لن تجد إذاعة سواء في أمريكا أم أوروبا إلا وهي تخصص حيزا هاما لبرامج باللغة العربية سواء بالنهار أم الليل، وبالإضافة إلى ذلك فإن هناك العشرات من الجزائر والمجلات التي تصدر باللغة العربية من مختلف العواصم الأوروبية والأمريكية، وتقوم الجاليات العربية الكبيرة العدد في أمريكا وأوروبا واستراليا بعمل نشيط في نشر اللغة العربية في الأوساط التي تعيش فيها، وتعليمها للراغبين في تعلمها.

...ويلاحظ أن اللغة العربية أصبحت لغة رسمية في كل من موريتانيا، والصومال وجيبوتي، وجزر القمر، فضلا عن إقرار الجمعية الوطنية في السنغال اللغة العربية كلغة إلزامية في المناهج الدراسية، وإقرار تدريس اللغة العربية في غينيا منذ استقلالها في عام 1960.

...ويبدو حسب الظواهر الملاحظة أنه لن يمضي وقت طويل حتى يعم تدريس اللغة العربية في القارة الإفريقية، وذلك نظرا لانتشار الدين الإسلامي في معظم أقطارها[24].

---

[23]-مجلة دراسات عربية، عدد أ، السنة 14 ، نوفمبر (تشرين الثاني) سنة 1977م.

[24]-إحسان جعفر ، مجلة الثقافة العربية، عدد6 السنة الخامسة جوان (حزيران) سنة 1968م، ص 62.

...ومن المعروف تاريخيا أن الإسلام يعتبر من أهم عوامل انتشار اللغة العربية في العام وخاصة في إفريقيا وآسيا، لأن اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم، ومن الصعب على المسلم غير العربي أن يفهم دينه على خير ما يرام ما لم يقرأ القرآن باللغة العربية لهذا نجد أن المسلمين غير العرب يقبلون على تعلم اللغة العربية أكثر من غيرهم نظرا للترابط الروحي بين الدين الإسلامي ولغة القرآن الكريم (اللغة العربية).

...ومن الممكن للدول الإفريقية التي تعاني من مشكلة اللغة أن تتخذ العربية لغة لها، وخصوصا إذا كانت دولة ينتشر فيها الإسلام مثل نيجيريا، والكامرون، وغينيا وبذلك تتخلص من واقع اللغات الإفريقية الضعيفة من ناحية، وكذلك من عقدة اللغات الأوروبية الموروثة من عهد الاستعمار من ناحية أخرى، غير أن إقدام إفريقيا على اصطناع اللغة العربية يتوقف على مستقبل اللغة العربية نفسها وعلى وضع سياسة عربية موحدة نحو نشر اللغة على مستوى عالمي وتوفير الإمكانيات التي تساعد على نشرها في إفريقيا، مثل تكوين المعلمين بأعداد كافية وتدريس العربية بالطرق السمعية البصرية الحديثة والعمل على افتتاح فروع للجامعات العربية في القارة الإفريقية، وتخصص المنح الدراسية السخية للطلبة الأفارقة من الدول العربية إلى غير ذلك من الأمور المساعدة على نشر اللغة العربية في مختلف المناطق الإفريقية.

...إن ظاهرة انتشار اللغة العربية من جديد على مستوى العالمي في الوقت الحاضر . وسوف يكون في المستقبل أكثر من الآن . ليست إلا استمرار المسيرة اللغة العربية التاريخية، منذ القرن السابع الميلادي عندما أصبحت لغة عالمية، وقد عبر المستشرق الفرنسي (لويس ماسينيون) عن أهمية اللغة العربية كلغة دولية فقال: (إن اللغة العربية أداة خالصة لنقل بدائع الفكر في الميدان

الدولي، وإن استمرار حياة اللغة العربية دوليا، لهو العنصر الجوهري للسلام بين الأمم المستقلة في المستقبل)[25].

وفي عام 1967م، أعلن رئيس الاتحاد الدولي لمترجمي المؤتمرات السيد (جون هابرت) في مؤتمر للمترجمين عقد في مدينة جنيف السويسرية قائلا: (تبرز اللغة العربية في طريقها لأن تصبح أكثر فأكثر كلغة عالمية)[26].

اللغة العربية لغة رسمية في منظمة الأمم المتحدة:

ومن أبرز الخطوات التي خطتها اللغة العربية خلال السبعينيات من هذا القرن نحو العالمية هو اعتمادها كلغة رسمية، ولغة عمل، في الجمعية العامة للأمم المتحدة ففي الدورة الثامنة والعشرين[27] المنعقدة في عام 1973م، وافقت الجمعية العامة للأمم المتحدة بالإجماع على اقتراح (لجنة شؤون الإدارة والموازنة) بجعل اللغة العربية لغة رسمية، ولغة عمل في الجمعية العامة للأمم المتحدة، ولجانها السبع الرئيسية، وذلك ابتداء من أول يناير (كانون الثاني) سنة 1974م، وبذلك أصبحت اللغة العربية أول لغة في العالم تضاف إلى اللغات الخمس الرسمية في الجمعية العامة منذ إقرارها في عام 1946م، وبهذا أصبحت اللغة العربية لأول مرة في التاريخ الحديث، واحدة من اللغات الدولية المستعملة في الأمم المتحدة إلى جانب اللغات المستعملة فيها هي: الإنجليزية، والفرنسية، والإسبانية، والروسية، والصينية، وقد نوهت الجمعية العامة في قرارها بجعل اللغة العربية لغة رسمية في أعمالها وبالدور الذي بلغته اللغة العربية منذ عام 1974م، يعني أنها أصبحت اليوم تستخدم في الأمم المتحدة في الحديث

---

[25]- مجلة دراسات عربية، مرجع سابق ص 43.

[26]- مجلة دراسات عربية ، مرجع سابق ص 39.

[27]- انظر صحيفة التخطيط التربوي في البلاد العربية (عدد 10) فبراير (شباط)، مارس (آذار) أبريل (نيسان) سنة 1999م، بيروت ص 288 إصدار مكتب اليونسكو للتربية في البلاد العربية، بيروت.

وإلقاء الخطب والكلمات الرسمية، وإصدار الوثائق وفي الترجمة الفورية إلى اللغات الرسمية الخمس كما تترجم اللغات الخمس الأخرى إلى اللغة العربية.

ولغة رسمية في المنظمة الوحدة الإفريقية:

وكما اختيرت اللغة العربية كلغة رسمية في منظمة الأمم المتحدة ولجانها والمنظمات الدولية التابعة لها، مثل منظمة اليونسكو، وهيئة الصحة العالمية ومنظمة الطفولة، وغيرها من المنظمات التابعة للأمم المتحدة.

فقد اختيرت اللغة العربية كلغة رسمية في منظمة الوحدة الأفريقية جنبا إلى جنب مع اللغة الإنكليزية واللغة الفرنسية، وذلك منذ عام 1973م، فهي واحدة من اللغات الرسمية التي تسير بها أعمال ومؤتمرات منظمة الوحدة الإفريقية.

اللغات الرئيسية في العالم المعاصر :

والجدير بالملاحظة أن هناك اثنتي عشرة لغة رئيسية في العالم مستعملة في عصرنا الحديث من بينها اللغة العربية التي تأتي نسبيا في الدرجة التاسعة في الترتيب العام بالنسبة لعدد المتكلمين بها، وهذه اللغات هي كما يلي حسب الترتيب:

1- اللغة الصينية التي يتكلمها 25 %من جملة سكان العالم.

2- اللغة الإنكليزية التي يتكلمها 11% من جملة سكان العالم.

3- اللغة الروسية التي يتكلمها 8,3% من جملة سكان العالم.

4- اللغة الهندية التي يتكلمها 25،6% من جملة سكان العالم.

5- اللغة الإسبانية التي يتكلمها 25،6% من جملة سكان العالم.

6- اللغة الألمانية التي يتكلمها 75،3% من جملة سكان العالم.

7- اللغة اليابانية التي يتكلمها 75،3% من جملة سكان العالم.

8- اللغة البنغالية التي يتكلمها 3% من جملة سكان العالم.

9- اللغة العربية التي يتكلمها 7،2% من جملة سكان العالم.

10-اللغة الفرنسية التي يتكلمها 7،2 من جملة سكان العالم.

11-اللغة البرتغالية التي يتكلمها 5،2% من جملة سكان العالم.

12-اللغة الإيطالية التي يتكلمها 1،2% من جملة سكان العالم.

خاتمة الدراسة:

في خاتمة هذه الدراسة يمكننا على ضوء الحقائق والظواهر التي ذكرناها سواء على النطاق العربي أم الإسلامي، أم الإقليمي، أم الدولي بالنسبة للخطوات التي قطعتها اللغة العربية نحو العالمية في السنوات الماضية، يمكنان التنبؤ بأن اللغة العربية التي كانت لغة عالمية ابتداء من القرن الثاني حتى نهاية القرن الثامن الهجري لكي تؤدي دورها الحضاري والروحي، والعلمي في العالم لأنها لغة كما قالت الأمم المتحدة والمنظمات التابعة لها، ((قد ساهمت مساهمة كبيرة في الحفاظ على حضارة الإنسان، وتراثه الثقافي، وفي العلم على نشرها وقد ارتكزت اللغة العربية في بداية نهضتها لكي تصبح لغة عالمية على ثلاث دعائم أساسية هي:

1- التعريب (تعريب الدواوين أي الإدارة) الذي نهض به الخليفة الأموي عبد الملك بن مروان ابتداء من عام 76 هجرية والذي جعل من اللغة العربية لغة إدارية ممتازة.

2- إصلاح متن اللغة وتقعيد قواعدها على أسس علمية، وقد ظهر ذلك في الحركة اللغوية النشيطة التي نهضت بها مدرسة الكوفة، والبصرة، وبغداد لمدة قرن.

3- التزجمة الواسعة النطاق من اللغات العلمية والحضارية قبل الإسلام إلى اللغة العربية التي نهضت بها عدة مدارس من بينها بيت الحكمة في بغداد بحيث لم تمض ثلاثة قرون على ظهور الإسلام حتى أصبحت اللغة العربية من أغنى اللغات وأرقاها وبذلك صارت لغة العالم القديم كله.

ويبدو لي في الوقت الحاضر أن مما يساعد على التعجيل بتمكين اللغة العربية من أن تصبح فعلا لغة علوم وتقنية هو الإسراع في تعريب التعليم في كافة المراحل بعد وضع خطة علمية شاملة لذلك على أن تكون متبوعة بتعريب الإدارة في البلدان العربية التي لم تتحقق عندها عملية تعريبها حتى الآن مثل (الجزائر وتونس والمغرب).

وإلى جانب ذلك ينبغي تنظيم وتدعيم هيئات وجهات الترجمة من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية على مستوى الوطن العربي، وأن نعمل مثلما عملت اليابان في بداية نهضتها العلمية والصناعية وذلك بتعيين مجموعة من العلماء في كل سفارة عربية في الدول الأجنبية ينحصر عملهم في اقتناء الكتب العلمية الهامة التي تصدر في تلك الدول وترجمتها إلى اللغة العربية أولا بأول وبذلك تصبح اللغة العربية مسايرة للتطور العلمي والتكنولوجي في العالم كله، بالإضافة إلى العناية بتدريس اللغات الأجنبية ذات المستوى العلمي والتقني الرفيع، ووضع سياسة علمية واضحة لتعليم اللغات الأجنبية في المدارس والجامعات العربية.

كذلك ينبغي العمل على تنشيط المجامع اللغوية في البلاد العربية من أجل تسهيل قواعد اللغة العربية وتبسيطها، وإثراء معجمها بالمصطلحات العلمية والفنية الحديثة.

إلى جانب ذلك ينبغي العمل على استنباط طرق علمية وتربوية لتسهيل تعليم اللغة العربية للأجانب مع الإكثار من معامل ومخابر تعليم اللغة العربية بالطرق السمعية والبصرية في الجامعات وأقسام اللغة العربية في مختلف أقطار الوطن العربي.

كذلك ينبغي العمل على إنشاء المراكز الثقافية العربية في البلدان الأجنبية لتعليم اللغة العربية للراغبين في تعلمها مثلما يفعل الإنكليز والأمريكان والفرنسيون وغيرهم من أجل نشر لغاتهم بين الشعوب العالم.

هذه الأمور باختصار وتركيز مجتمعة يمكن عن طريقها في نظري . بالإضافة إلى النجاحات التي حققتها اللغة العربية فعلا حتى الآن نحو العالمية . أن تصبح اللغة العربية لغة عالمية فعلا وبصفة عملية وأن تتبوأ مكانتها المرموقة في المجتمع الدولي كلغة علم، ودين، وثقافة وحضارة متطورة.

التلخيص تقنيات وأثره في تعليم التعبير الكتابي

الأستاذ الدكتور شريف بوشحدان

جامعة عنابة . الجزائر

المقدمة:

أن تلخص نصا مسموعا أو مكتوبا يتطلب منك تجنيد كل المهارات العقلية واللغوية استقبالا وإرسالا، فعليك أن تفهم، وتعرف الأساسي منه والثانوي، وأن تعبّر بدقة ووضوح والتلخيص نشاط كثير التداول في حياتنا العلمية والتعليمة والمهنية، فالطالب ملزم بتحرير ملخصات لمقالات ومؤلفات وبحوث مطولة، وقد يجد نفسه مرغما على تسجيل رؤوس أقلام للمحاضرات أو الندوات ليعيد صياغتها فيما بعد بأسلوبه الخاص.

وقد يضطر الباحث إلى اعتماد التلخيص وسيلة لتكثيف أفكار نص مطولّ، لرواية، أو مقالة في جريدة، أو مجلة، أو بحث في كتاب يصعب الحصول عليه أو الاحتفاظ به كما يلجأ إلى التلخيص في مسألة أو مهمة أو اختراع ينبغي أن يطلع عليه المسؤولون في الهيئة الإدارية وليس من السهل تلخيص نص إلا إذا توفرت في كاتبه الدراية الكافية بتقنياته وخطواته الأساسية، إضافة إلى امتلاكه ثروة لفظية وقدرة على الصياغة الصحيحة المركّزة وإيجاد الأساليب البديلة.

والتلخيص لغة " التقريب والاختصار، يقال لخَّصتُ القول: أي: اقتصرت فيه واختصرت منه ما يُحتاج إليه[1]، لذلك فهو يتضمن التوضيح والإيجاز.

أما اصطلاحا فالتلخيص تقليص للنص contraction أو نقل مكثف موضوعي تام وواضح لنص طويل[2]، وهو تدريب على الفهم والإفهام، واختبار على مدى امتلاك الطالب مقومات التجريد والقدرات العقلية المنطقية، وعلى مدى حصوله على ملكات التعبير السليم.

---

[1]-ابن منظور ، لسان العربي، تنسيق علي شيري، دار إحياء التراث العربي، ط 1، بيروت ، 1988(مادة لخص)

2-انظر VERONIQUE ANGLARD.le résumé de texte, Edition du SEUIL.PARIS .1998.P04

ثانيا: خصوصيات التلخيص بين نشاطات التعبير الأخرى.

والتلخيص يجمع بين وظائف كثيرة في تدريبات لغوية متفرقة، وهذه الخاصية تجعلنا نتساءل عن خصوصيته والعلاقة التي تربطه بهذه النشاطات التعبيرية.

فهل هو مجرد صورة مصغرة للنص؟ أم نص مبتور الأجراء؟ وهل يكفي أن يكون التلخيص مكثفا لأفكار النص؟ وماهي العلاقة التي تربطه بالمقالة؟ وما الفرق بينه وبين الخلاصة؟ وماهي التقنيات المشتركة بينه وبين التحليل؟ وماهي الحدود الفاصلة بينه وبين التعليق؟ وما الذي يميزه عن التقرير؟ وهل هو تمرين يعنى بالمضمون أم بالشكل؟ أم بهما معاً؟

1 . بين التلخيص والتقليص:

التقليص تصغير في حجمه لا في مضمونه[3]، وهو تمرين كتابي يُلزم فيه بالمحافظة التامة على بنية النص الأساسي، وعدم تحوير أسلوب الكاتب، وعدم استبدال مفردات النص بأخرى جديدة متقاربة وإن أخذت من حقل دلالي مشترك[4] في حين لا يشترط في التلخيص المحافظة على عبارات وأساليب النص الأصلي إذا لم تخرج عن الفكرة العامة.

والتلخيص تكثيف للمضمون من جهة، وتقليص كميّ لأجراء النص بنسب معينة من جهة أخرى[5]إنه ترديد للنص بكيفية أكثر اختصارا، يُضبط فيها الفارق بين النص الأصلي وملخصه بحساب نسبة عدد كلمات النص

---

[3]-انظر: NAJIBA BOUCHEDIF (et al) Pour une meilleur pédagogie du résumé du texte ; dans revue marocaine de didactique des langues, N°1 Rabat ;Avril 1988 ;p40

[4]-انظر: p. j FAGGIANELLI & L.R.PLANZOLLE Technique de l'expression et de la communication ; NATHAN.paris 1980.P39

[5]-فمثلا إذا كان النص يحتوي على 1600 كلمة، والمطلوب تقليصه إلى 200

الأول بعدد كلمات النص الثاني[6]، وبهذا يصبح التلخيص جزاء واسعا للحقول المعجمية وأساليب القول، تُختار فيه اللفظة الوفية لموضوع النص الأساسي، وتصاغ العبارة الملائمة إنشاء نص مصغر للنص الأول[7] .

2 . بين التلخيص والمقالة (Dissertation):

المقالة تمرين يستثمر في تطوير القدرة الفكرية التعبيرية لدى المتعلم في موضوع أدبي أو فلسفي[8] تختلف عن التلخيص في توسيعها للأفكار الأساسية، إذ ترتقي بها وتنميها وترسم بدقة مسار تحولها وتطورها تعتمد المقالة مخططا يترجم إلى حدّ ما عمق الفكرة، ويبين ارتباط الأفكار الفرعية بالأساسية، ونوعية الانتقال من فكرة إلى أخرى لأنها تكشف عن تفرع الأفكار ومراحل تطورها[9] ويستعان في هذا الإجراء اعتماد البرهنة، وإقامة الحجة، وتوضيح الفروق، وحسن الإشارة للتدليل على صحة الفكرة أو لتنفيذها واقتراح بدليل لها مع الابتعاد عن الغموض والتعقيد.

إن المقالة تحرّر الطالب من قيود التمارين اللغوية، وتفسح له المجال واسعا لتوظيف مخزونه اللغوي، ولكنها مع ذلك اختبار له على قدرته في التخطيط والتنظيم والتعليل في حين نعمل في التلخيص في الاتجاه المعاكس للمقالة فنقلص النص الأساسي بالاقتصار على الأفكار الأساسية مهما كانت

6- من الباحثين من لا يفرق بين التلخيص (résume) والتقليص (contraction) ويراهما تسميتين لتمرين واحد بمعنى إعادة كتابة النص بكلمات دقيقة محددة

7-انظر المرجع السابق، ص 40 (NAJIBA BOUCHEKIF (et al–

8-انظر: قاموس:(dissertation) petit larousse illustré ;larousse ;paris VI,1980-

9-انظر: المرجع السابق، ص 41 : (NAJIBA BOUCHEKIF (et al

أهمية التفاصيل، ولكن مع احترام الانتقال من فكرة إلى أخرى، فالمقالة والتلخيص من طبيعة واحدة، فبقدرما يتضادان يتشابهان[10].

3 . بين التلخيص والخلاصة (conclusion):

الخُلاصة والخِلاصة والخِلاصُ ما صفا من الشيء واستخرج منه سليما، فقد جاء في لسان العرب أن " الخالِص من الألوان ما صفا ونصع أيّ لون كان...وخلاصةُ السّمن ما خَلصَ منه...والزبد خِلاصُ اللَّبن، أي: منه ستخلص أي: يستخرج"[11]الخلاصة هي غاية النص ونتيجته النهائية التي يحتفظ بها، إنها ما يخلص من النص بعد قراءته، كذلك فهي جوهر الرسالة التي يراد تبلغها من النص، فالخلاصة تكون بعد فهم عميق للنص، أو بعد عرض القضايا ومناقشتها والاحتجاج لها أو عليها، وتكلّل بحصر النتائج المتوصّل إليها بأسلوب واضح غاية في الإيجاز، ولا يشار في الخلاصة . عادة . للأسباب لأنها إجابة جامعة للمسألة المطروحة.

إذا كانت الخلاصة هي صياغة حكم نهائي يشمل الأحكام الجزئية من المقال في مراحله المختلفة[12]، فإنّ التلخيص يجمع بين ملخصات للمقدمة والعرض والنتائج[13].

4 . بين التلخيص والتحليل:

يقوم التحليل على تفكيك عناصر النص ووصفها، ورصد مفاصله، وتحديد الروابط القائمة بين أفكاره الثانوية والأساسية، ويؤدي بك تفكيك النص إلى اكتشاف بنيته وبالتالي إلى تفسيره والوصول إلى محتوى رسالته[14].

---

[10]-المرجع نفسه، ص 41.

[11]-لسان العرب، (مادة خلص)

[12]- انظر : المرجع السابق، ص 94 P.J. FAGGIANELLI & L.R.PLAZOLLES–

[13]--د/خير الله عصار، مدخل إلى قضايا التعليم في العلوم الاجتمااعية، الجزء الثاني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1985ص 152,

[14]- هدى نعمة، تحليل النص، سلسلة منهجية التعبير، رقم:07 دار المشرق، بيروت، ص 07.

غير أن تحليل نص[15]ليس مجرد استبدال نص قصير بآخر طويل، أو شرحا بسيطا للنص الأصلي، إنما هو الكشف عن الأفكار الأساسية، وتوضيح مقاصد الكاتب، ويتطلب ذلك قراءة واعية معمقة تنتهي باستخلاص الأفكار الجوهرية واستخراج ما يوضحها ويبررها من النص ذاته، لذلك فلا مجال في التحليل لتجاوز النص والحكم على أفكار الكاتب، لأن ذلك من مهمة التعليق (commentaire)[16]والنقد، ولا يشترط في التحليل القيد المطلق بتسلسل أفكار النص عكس التلخيص الذي توجب فيه المحافظة على طبيعة ترتيبها في النص الأصلي[17]من هذه الزاوية يصبح التلخيص أكثر وفاء للنص من التحليل وصورة مصغرة منه.

5 . بين التلخيص والتعليق:

التعليق خلافا للتحليل يتجاوز النص الأصلي، بل يطّل عليه من آفاق متعددة، ويتعدّى البى السطحية، فينتقل مما قيل إلى ما لم يقل لذلك فالمعلّق يمكنه البحث عن دوافع إحداث النص، والأساليب المعتمدة في تبليغ الأفكار، وله أن يغوص في إيديولوجية النص وقيمته التاريخية[18]، وهذه الميزة تجعل المعلق يجند كل قدراته الفكرية واللغوية لتفكيك النص الأصلي بكل بنياته الفكرية واللفظية والزمانية قصد تكوين نظرة جلية والحصول على المعطيات القريبة والبعيدة المساهمة في إحداث النص[19]والتعليق كالمقالة في انتقاله من العالم إلى الخاص، واعتماد البرهنة والتدليل، والتمييز بين الفكرة والأخرى، ويختلف عن التلخيص في اقتحامه مجال الحكم على الأفكار وتقويمها.

15-تتنوع طرائق التحليل بتنوع التخصصات العلمية من لسانيات وعلم الاجتماع وعلم النفس والتحليل النفسي.
16-انظر: المرجع السابق ، ص42 NAJIBA BOUCHEKIF (et al)–
17-المرجع نفسه، ض42
18-المرجع نفسه، ص 42
19-المرجع نفسه ص 42

6 . بين التلخيص والعرض (compte rendu):

العرض قد يكون بيانا أو محضرا أو تقريرا عن قراءة موضوعية لبحث أو كتاب[20] وهو أقرب تمرين غلى التلخيص لأنه عبارة عن الاحتفاظ بما هو جوهري من النص ولا يكون العرض إلاّ بعد طلب كتابته، فيقوم محرره بوصف الحدث الذي شاهده، ويعرض المعلومات التي قرأها أو سمعها بكل صدق وموضوعية ولا يحق له أن يكون طرفا فيما يصفه، فيكم له أو عليه لأنه مجرد شاهد وليس حكما أو قاضيا[21].

إنّ صاحب العرض باعتباره المكلف بتحريره يعمل على الاستجابة لانشغالات من يُرسل إليه[22] ليصبح بذلك في وضع يبذل فيه جهدا معتبرا من الوعي والاطلاع الكافي ليتمكن من الفهم الشامل للحدث أو الحالة قبل ترجمتها كتابة ويتعين عليه تحديد الأفكار الأساسية للنص في شكل موجز واضح دقيق، تعطى الأولوية فيه للمضمون، والوفاء للنص الأساسي مع الكثافة والاختصار' ما يميز العرض عن التلخيص كون هذا الأخير أكثر التمارين استثمار في مجال التقليص اللفظي إذ يخضع لتعليمات صارمة تحدد أحجام الملخص، قد تصل إلى الضبط بعدد الكلمات.

7 . بين التلخيص والتقرير (Rapport):

ولا يختلف التقرير عن العرض إلا في كونه يتجاوز الوصف إلى الحكم واقتراح الحلول، ليصبح صاحب التقرير خلافا لصاحب العرض شاهدا وحكما،

---

[20]-انظر: المرجع السابق، ص58، p .j. FAGGIANELLI & L .R.PLAZOLLES-

[21]-المرجع نفسه ص 58

[22]-قد لا تكون هذه الإنشغالات معبرا عنها بشكل صريح، فيقوم المرسل من دون تكليف وبدافع ما لكتابة تقرير يوجه لشخصية مرموقة فيعمد إلى جعل نصه متماشيا مع المستوى الثقافي والمهني للمرسل إليه والاكتفاء بسرد الأخبار التي تخدم التقضية بالنظر إلى وضع المرسل إليه.

عليه تقع مسؤولية إصدار الأحكام، واقتراح القرارات المناسبة التي تتأكد أهميتها في الواقع، وتصدقها الممارسة[23] .

والتقرير وسيلة تواصل هامة متداولة بشكل كبير في المؤسسات والإدارة[24] وهو واسطة مكتوبة لإعلام المرسل إليه الذي يحتل عادة سلما إداريا أعلى، بوضع جديد أو مشكلة مهنية طارئة لتمكينه من التسيير الأفضل لمؤسسته أو مصلحته، ومن التفكير في مستقبلها والعمل على تطويرها ويقتضي التقرير غالبا ثلاث نقاط هامة هي:

أ . المقدمة: وفيها يتم طرح الموضوع وتحديد الإشكالية.

ب . العرض: وفيه يتم وصف الحالة أو الوضع الراهن بشيء من التفصيل، مع تقويمها بالنظر إلى الأسباب، وع الاعتماد على البرهنة والتعليل.

ج . الخاتمة: وتتضمن الاقتراحات المستخلصة من العرض، وقد تكون عبارة عن نقاط موجزة يمكن وضعها في بداية التقرير وقد يلحق التقرير الطويل بفهرست لتسهيل الاطلاع عليه وتحقيق التبليغ السريع[25].

ثالثا: التلخيص: المراحل والتقنيات:

تتعدد تقنيات التلخيص بعدد الاتجاهات والطرائق المعتمدة لدى المؤسسات التعليمية من بلد إلى آخر، وبتعدد نوعية النصوص من علمية إلى أدبية أو فلسفة، إلى إدارية وعامة وغيرها من الأنواع التي تساهم في تغيير

23-انظر المرجع السابق، ص P .J. FAGGIANELLI & L.R PLAZOLLES،70¨ -

24-يختلف التقرير بحس العلاقة بين المحرر المرسل إليه، ففي الحالة الأولى فالمرسل إليه هو الذي يطلب كتابة التقرير، وهو عبارة عن عرض حال(compte rendu) إذ توكل للموظف مهمة دراسة سوق ما، أو منتوج، أو تجهيزات صناعية، فيكون طابع التقرير تقنيا وقد يكلف بزيارة أو رحلة علمية أو تكوينية، فيقدم عرضا بذلك ويلحق بهذا النوع من التقارير أيضا التقرير السنوي لمجلس إدارة شركة ما، أو تقرير الكاتب العام لجمعية ما، يقدمه في اجتماع عام وفي الحالة الثانية فالإطارات بدافع منهم، وبالنظر إلى المسؤوليات الملقاة على عاتقهما يقومون بإطلاع رؤسائهم بالمشاكل التي تواجههم، مما يسه مهمة المسؤوليين الذين ينشطون ويقررون وفق ما يرفع إليهم من هذه التقارير المتضمنة دلائل تطور المؤسسة أو انهيارها...انظر، المرجع السابق نفسه، ص 72.

25-المرجع نفسه، ص 73

الأساليب وتنويع طرق المعالجة والصياغة ويعد الهدف من التلخيص ودرجة التقليص من أهم العناصر التي تفرض على صاحب الملخص إيجاد التقنية المناسبة، والتي تخضع بدورها لثقافة صاحبه ولقدرته على الفهم والصياغة غير أن هناك عناصر ينبغي التوقف عندها والنظر فيها، ومراحل عامة ينبغي أن يشكلها كاتب التلخيص الجيد، وسنحاول فيما يلي عرض هذه العناصر والكشف عن التقنيات والقوانين المعتمدة في كل مرحلة من مراحل التلخيص.

1 . طبيعة النص:

هناك نصوص قصيرة ذات كثافة دلالية، وأخرى طويلة يكثر فيها الإطناب والتكرار ومن هذه النصوص ماهو علمي لا يحتمل أكثر من قراءة، وما هو أدبي تتعد قراءاته لذا فاختيار النص منبع التلخيص يخضع لطبيعة الأهداف المرجوة من هذا التمرين، وللمستوى الفكري اللغوي للتلميذ؛ فالنصوص الطويلة التي يكثر فيها التكرار والإطناب تكون أيسر للتلخيص من النصوص القصيرة المكثفة.

أما النصوص العليمة فيكتفى فيها بالقوانين العامة، ويبتعد عن التفاصيل والجزئيات الدقيقة، مع التأكيد على وجود العلاقة المنطقية والتماسك بين المقدمة والخاتمة غير أن إشكالية التلخيص تكمن في النصوص الأدبية، فبمجرد تقليص نص أدبي متحد الأجزاء، متشابك الأقسام، المتضامن في عناصره الفكرية واللفظية، هو تشويه لتكامله وإتلاف لقيمته الجمالية والتبليغية إن إهمال عنصر بسيط داخل هذا النظام المتكامل يؤدي إلى فساد النص[26] إذا ليس النص الأدبي جسما قابلا للتقطيع، لأن قوته في تكامل جسمه ولا نفتاحه على قراءات متعددة[27] ، لذلك فإن تلخيص نص أدبي لا يكون إلا في مستويات

---

[26]- المرجع السابق، ص 43 NAJIBA BOUCHEKIF (et al)–

[27]-انظر: MICHEL MANSUY . L'enseignement de la littérature, NATHAN .paris, -

متقدمة جدا، يفترض في أصحابها القدرة على إعادة إبداع نص قصير يشترك في مضمونه العام مع النص الأصلي.

2 . قيمة العنوان:

عنوان النص مقصده، والفكر التي يقوم عليها ويعتني بها[28] فهو غطاء له مهْما امتدّ طوله، وإطلالة على مضامينه مهما بعدت، ومرجع كل أفكاره مهما تعددت العنوان هو أيضا مفتاح النص وبؤرته، لأنه يحمل الخبر الأكثر شموليه ممكنة، إذ نجد دلالاته منتشرة عبر مختلف أجزاء النص بتشعباته المعقدة لذلك يلزم أن يقدم النص المطلوب تلخيصه من دون عنوان، لأن القدرة على صياغة عنوان مناسب يمهد للدخول إلى النص، وكلما كان العنوان ملائما كلما كان صاحبه أقرب إلى فهم تفاصيله وأقدر على الربط بين أجزائه، وبالتالي أيسر على وضع تصميم لهيكلة العام وصولا إلى تلخيصه محررا.

وقد مجد بعض العناوين غامضة مظِّلو لا تعبر . من الوهلة الأولى . عن كل أجزاء النص، مثل عناوين بعض الروايات[29] أو المقالات الصحفية ذات الصيغة الإعلامية، فإذا ما بدأت في قراءة النص وجدت موضوعا غير الذي كنت تتصوره أو أن العنوان مرتبط بحادث معين لا يمثل إلا جزءا من النص...

الفهم في ميدان التبليغ اللساني عملية ناتجة عن تفكيك رموز الرسالة، تمكن الفرد من إدراك المعاني التي تتضمنها الدوال المكتوبة أو المسموعة[30] فهو قدرة تحليلية للأخبار المستقبلة بطريق السمع أو القراءة، وتقابلها قدرة أخرى

---

[28]-جاء في لسان العرب، باب (عنا) "...عنوان الكتاب مشتق فيما ذكروا من المعنى، وفيه لغات :عنونت،وعنّيت، وعنّنت"

[29]-مثال رواية: "حدث أبو هريرة ... قال "للروائي التونسي محمود المسعدي، (تونس 1973)، ورواية "عرس بغل "للروائي الجزائري الطاهر وطار (الجزائر 1978) وغيرهما كثير...

[30]-انظر: (compréhension) -R.GALISSON & D.COSTE. Dictionnaire de didactique des langues HACHETE.Paris 1976 (

هي ملكة التعبير بشقيه المسموع أو المكتوب....ويرتبط نشاط الفهم بما اكتسبه الفهم والذاكرة في مجال تحليل الأخبار المرسلة[31].

أما فهم النص فيتحقق ممّ"ا خلا القراءة المتأنية التي تنفذ داخل أغوار بنياته وتطلع إلى علاماته وخصوصياته الأسلوبية، وتكشف عن حبكته وهيكله.

إن قراءة واعية متوصل بها إلى إدراك علائق النص ومعرفة وحداته المتداخلة، وبالتالي كشف مغالق النص والوقوف على مقاصد الكاتب وبفضلها أيضا نتمكن من . باب التقويم . مقارنة الأفكار الأساسية بالفكرة العامة، من حيث الانسجام، ثم معرفة مدى ارتباط الأفكار الأساسية بعضها ببعض ودرجة تضامنها وتكاملها.

إن النص شبكة معقدة من الأخبار المتناسقة، ولذلك فالقراءة المعمقة هي الوسيلة القادرة على كشف هذه الشبكة، وتفكيك ما بها من أخبار ودلالات، ولا مجال للتحليق فوق نص منعرجاته مرتفعاته المتعددة، بل يلزم النزول فيه، والصعود والدوران داخله، حتى نتمكن من سدّ فجوات القراءة السريعة، وإمكانية النفاذ إليه وامتلاكه من الداخل ومن ثم يسهل تقليصه غلى خلاصة.

إن القراءة الجيدة تنجز في مرحلتين:

أ . قراءة سريعة محلقة فوق النص بغرض استخراج فكرته العامة ومعرفة إشكاليته وحال خطابه وأسلوب كاتبه.

ت . القراءة المتأنية لتحديد الأفكار الأساسية، وتعيين الكلمات والمفاتيح والروابط المنطقية ويستعان على ذلك بأقلام الرصاص أو الأقلام الملوّنة، كأن نضع الكلمات المفاتيح داخل خانات، ونجعل خطا تحت أدوات الربط[32].

4 . استخراج بنية النص:

---

[31]-انظر: G .VIGNER ; Lire : du texte au sens, C .l.E INTERNATIONAL. PARIS 1979 ;P 37

[32]-انظر المرجع السابق، ص 18، .VERONIQUE ANGLARD-

تلي مرحلة فهم النص، ويحرص فيها على وضع تصميم للنص يقوم على انتقاء الجوهري منه، والحفاظ على الأفكار في سلسلها المنطقي، مثل الانتقال من طرح الإشكال إلى تحديد الأسباب، وصولا إلى الحلول المقترحة وفي هذه المرحلة يستوجب إبعاد التفاصيل والأمثلة والاقتباسات، والتخلص من الحشو والإطناب والتكرار، فنحن نلخص الفكرة وليس الألفاظ[33] ؛ فقد يسهل علينا النص المليء بالمحسوس والسردي والأمثلة، ولكن في النصوص الوجدانية والأشعار، قد تضيع فكرة الكاتب في محاولتنا التخلص من الأفكار الدقيقة، إذ ليس من السهل التوفيق بين جماليات نص أدبي في اكتماله، وبين الشروط التقنية للتلخيص المتجسدة أساسا في التقليص[34].

إن استخراج بنية النص لا يكون بمعزل عن الكلمات المفاتيح (mot clés)[35]،وهي كلمات جوهرية تكوّن الهيكل المفهومي للنص[36]كما أن التخلص من التفاصيل والدقائق لا يعني إبعاد أدوات الربط، وهي كلمات وظيفية مهمتها الوصل بين أقسام النص الأساسية والجزئية.

إذا ما اتضحت العلاقة بين أقسام النص في مختلف مراتبها السلمية، انكشفت بنية النص، وأمكننا وضع مخطط بالأفكار الأساسية والجزئية وتسلسلها وارتباطاتها، وفق ما يلي:

- الأفكار الأساسية.
- الأفكار الجزئية التي تتناسق لإنشاء الفكرة الأساسية.

33- جينا أبو فاض، التلخيص، سلسلة منهجية التعبير، رقم:04، ط2، دار المشرق، بيروت، 1994، ص08.

34-انظر: المرجع السابق، ص 14،yvesstalloni-

35-المرجع نفسه، ص 16

36-المرجع نفسه، ص16.

- الارتباطات القائمة بين الأفكار الجزئية وتتضمن الانتقال من فكرة أساسية إلى أخرى[37].

وهذا المخطط هو عبارة عن صورة إشعاعية للنص يصعب فيها تقديم فكرة وتأخير أخرى، وإن المطلوب من كاتب التلخيص في هذه المرحلة أن يحوّل الأقسام الطويلة من النص إلى عناوين ورؤوس أقلام، وأن يربط بين الأفكار الفرعية، وبينها وبين المضمون العام للنص أو المعزى الذي يرنو إليه الكاتب قبل أن ينتقل إلى المرحلة الأخيرة وهي التحرير.

5 . تبدأ بعد تصميم مخطط النص، إذ يشرع في تحويل أفكار المخطط إلى جمل مرتبطة وفق تدرج منطقي، وتختار لها الكلمات الدقيقة الواضحة، حيث يختفي المجاز المرسل، وتنعدم الصيغ والتعابير التي فيها مجال كبير للتأويل والتفسير، حفاظا على مقاصد الكاتب دون زيادة ولا تحريف، وعلى صاحب التلخيص أن يضع نفسه مكان الكاتب فلا يتكلم إلا بلسانه، ولا يبدأ تلخيصه ب" يقول الكاتب" أو " يتناول هذا النص"[38]، بل يكتب وكأن الكاتب طلب منه أن يلخص بلسانه هو فالمطلوب الوفاء الشديد للنص إذ لا تعليق ولا إطلاق أحكام لم ينص عليها الكاتب صراحة[39].

ومبدأ الوفاء للنص لا يناقض مبدأ العمل الشخصي، إذ ليس التلخيص النقل الحرفي لجمل والبنية، تحويل بنية النص المركبة غلى ملخص ذي بنية بسيطة[40].

---

[37]-انظر: المرجع السابق، ص47 p.J FAGGIANELLI &L.R. PLAZOLLES–

[38]-انظر المرجع السابق، ص VERONIQUE ANGLARD11-

[39]-جينا أبو فاض، المرجع السابق، ص09.

[40]-انظر: المرجع السابق، ص49، -

إن النهي عن الاقتباس الحرفي من النص لا يمنع من الاحتفاظ بالكلمات المفاتيح والألفاظ الوظيفية والمفردات التي يؤدي استبدالها إلى تغيير المعنى، لذلك يمنع اللجوء الاعتباطي إلى تبديل كلمة بأخرى، بل ينبغي التعرف على دلالتها في سياقها من النص، بل وأن تختار الكلمة التي تتماشى مع تصميم الملخص، وما يدعم الارتباطات المنطقية بين أفكار النص[41].

وينصح في هذه المرحلة بعدم اللجوء إلى الأسلوب الإنشائي، على أن يعتمد الأسلوب الخبري الخالي من العبارات الجاهزة أو المتسمة بالتصنع والتكلف والمتعلمون مطالبون بالقيام بأنفسهم بهذه الأعمال الحاسمة، ويكون تدخل الأستاذ فيها محدودا وتدعيما لوضوح المعنى وسلامة التركيب ينبغي الالتزام الصارم بعلامات الترقيم، والابتعاد عن الأسلوب التلغرافي المخل بتماسك الجمل وتمام العبارة.

والمتعلمون ملزمون أيضا باحترام التعليمات الصادرة بشأن أحجام الملخص، إذ لا يوجد قانون يحدد العلاقة بين طول النص ودرجة تقليصه، ولكن تعتمد في الغالي قاعدة 1/10، فإذا كان نص ذا عدد س من الكلمات، فإنه يقلص إلى عدد 10/س كلمة، أي أن النص ذا 4000 كلمة[42].وقد يفرض غيرهم تقليصا يصل إلى 1/51 كما هو حاصل في مدارس المهندسين الفرنسية[43].

41-مثل أدوات الربط (لذلك، كذلك، غير أن لكن، والحال أن ...إلخ،

42-يشيع تحديد التقليص بعدد الكلمات في المدارس الفرنسية، أما في الجزائر حيث يعتبر التلخيص تمرينا ثانويا جدّا في دروس اللغة العربية، فلا يوجد أي تحديد لعدد كلمات التلخيص حيث تترك حرية التصرف المتعلم في تحديد حجم ملخصه وفي أحسن الأحوال يحدد بعدد الأسطر.

43-انظر المرجع السابق، صYVES STALLONI.6

ولتقويم الملخصات يعمد إلى منهجية تقوم على الإحصاء أساسا، فقد يقوم بعض المصححين إلى انتقاص نقطة عن تجاوز لهامس 10% من الملخص[44] ،فمثلا: إذا كانت التعليمات أن لا تتجاوز كلمات الملخص 150 كلمة، وأنك بلغت 170 كلمة، فغنه يخصم منك نقطة جراء اختراقك الهامش مرة واحدة، وإذا بلغت 185 فإنه يخصم منك نقطتان وهكذا وقد يخطئ المرء جراء طريقة حساب الكلمات التي قد تختلف من مصحح إلى آخر، ولتفادي ذلك على المحرر أن يبقى دائما تحت السقف المحدد.[45]

ولحساب عدد كلمات النص نقع في إشكالية مفهوم الكلمة في اللغة العربية وفي اللغات الأجنبية يوجه عام، حيث يختلف مفهوم الكلمة باختلاف المقاييس المعتمدة، لسانية أو نفسانية أو وظيفية أو شكليه.

فهل الكلمة عنصر معجمي دال على معنى كالاسم والفعل وحرف المعنى؟ أم إنها تتجاوز الدلالة المعجمية إلى الدلالة الصرفية فتصبح لفظة "كتبوا" كلمتين؟ هما كتب + الواو التي هي وحدة صرفية (morphéme) في اصطلاح مارتيني. (A.MARTINET) ، ليصبح كذلك (ال) التعريف كلمة فتكون لفظة "الرجل" كلمتين. وهنا نتساءل هل لفظة" ساعي البريد" كلمة أم كلمتان أم ثلاثة؟ وتفاديا للدخول في هذا الإشكال يفضل اعتماد المقياس الطباعي المتداول لدى المهتمين بعلم المعجم «Lexicologie statistique » الذين يعتبرون الكلمة وحدة النص المطبوع[46]، تقع بين بياضين عن اليمين وعن الشمال[47].

---

[44]-انظر: المرجع السابق، ص VERONIQUE ANGLARD.12-

[45]-المرجع نفسه، ص13

[46]- انظر كلمة-(mot) Dictionnaire de didactique des langues

[47]-انظر: J.DUBOIS (et autres Dictionnaire:lignuistique ;Larousse,Paris V-

ولتسهيل عملية الإحصاء، ينبغي من البداية، تحديد عدد كلمات كل قسم من الأقسام الكبرى للمخطط، فإذا فرضنا أن سقف الملخص قد حدد بـ 160 كلمة، فإننا نخصص لكل قسم ما يناسب حجمه من كلمات فإذا مثلت المقدمة 20% من النص الأصلي، فإنه لا ينبغي أن تتجاوز مقدمة الملخص هذه النسبة وهي عددا: 20×160 = 32 كلمة وإذ كانت الخاتمة ممثلة لـ15% من كلمات النص فلا

100 ينبغي لخاتمة الملخص أن تفوق حد $\frac{15\times1600}{100}$ = 24 كلمة

هكذا يتضح لنا أن إلزامية التقليص من أبرز العناصر التي تحت كاتب التلخيص على الدقة والتنظيم والعزوف عن التكرار والإطناب، وأن التلخيص بقدر ما يقيد صاحبه فإنه يخلصه من معوقات الكتابة ويفتح أمامه آفاقا في ممارسة الكتابة بحرية.

رابعا: نموذج تطبيقي:

لإعطاء مثال . ولو بسيط . عن عملية التلخيص نقدم نموذجا تطبيقيا، وهو من دو شك واحد من نماذج متعددة ولن نتطرق فيه إلى كل عمليات التحليل والتنظيم لأنها ميدانية إجرائية تحتاج إلى مجال أوسع من هذه الدراسة المتواضعة.

النص: (°)

إن الهدف من التربية، سيكون لا تحقيق التقدم الاجتماعي للمجتمع ككل، بل الحفاظ على الوضع القائم، وإعطاء كل فر نوعا من التربية يتناسب مع مستوى الفئة التي ينتمي غليها، مستواها المادي والفكري، وهنا ستتخذ التربية شكلا طبقيا.

الهدف الأساسي من التربية في هذه الحال هو الحفاظ على الوضع القائم، ومن ثمة كانت التربية ذات طابق محافظ، كان ذلك عند الهنود القدماء، وفي الصين القديمة، وفي المدن اليونانية، كما حافظت على نفس الطابع خلال القرون الوسطى والعصر الحديث إن هذا الطابع المحافظ للتربية، وهو طابع لا يعكس غلا انقسام المجتمع إلى طبقات، هو ما جعل التربية تقف دوما أمام التغيير والتجديد(...)في الهند مثلا كان البراهمة أشدّ محافظة، إط كانوا يعينون لكل فرد منذ ميلاده نوه التعليم الذي يجب أن يتلقاه (...) وفي الصين، القديمة وفي المجتمع اليوناني والمجتمع الروماني، وفي العصور، الوسطى أيضا، كان الهدف من التربية هو الحفاظ على التدرج الاجتماعين وهو وضع كل فرد في موضعه الذي يحدده له نسبه وحسبه وطبقته وفي المجتمعات المعاصرة أيضا نجد نفس الظاهرة فعلى الرغم من أن القوانين تنص على حق الجميع في التربية والتعليم، إلا أن التمتع بهذا الحق والنصيب الذي يناله الفرد من التربية والتعليم، وشكل التربية والتعليم، كل ذلك يختلف باختلاف الطبقات، باختلاف المستوى المادي والفكري للفئات الاجتماعية وإذن فقد لعبت التربية دوما دورا محافظا، هذا ما يؤكده تاريخ التربية، نظما ومؤسسات، وكأهداف ووسائل، هذا ما يؤكده الواقع الاجتماعي والتاريخي.

وإذا انتقلنا الآن إلى مستوى النظريات التربوية، فإننا سنتوصل بعد التحليل الذي يربط الفكر بالواقع إلى نفس النتيجة، ولكن مع بعض الاختلاف، ذلك لأن الفكر لا يعكس الواقع كما تعكس المرآة الأشياء إن الفكر ليس منفعلا فقط، بل هو فاعل أيضا، إنه يسبق الواقع في نفس الوقت الذي يعكسه، إنه يتبين فيه عناصر التقدم فيعمل على عرقلتها أو تعجيل نموها حسب المصالح والانتماءات الطبقية.

ذلك هو المنطلق الأساسي في التحليل العلمي، والتحليل التاريخي، ولكن أن نصيف حقيقة تاريخية واجتماعية أخرى تشكل جزءا لا يتجزأ من هذا المنطلق نفسه، ذلك أن الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية تتطور دوما قبل النظم التربوية ومن هنا ذلك القلق الذي يستشعره المتعلمون دوما، حيث يلاحظون أن ما يتعلمونه ينتمي إلى الماضي، لا إلى الحاضر والمستقبل، الشيء الذي يعني أن المدرسة تظل في معظم الأحوال متخلفة عن الحاضر والمستقبل (352كلمة).

كيفية التطبيق.

أولا: مرحلة الفهم

القراءة الشاملة.

الكلمات المفاتيح:

- بعد القراءة الشاملة للنص، نحاول استخراج الكلمات المفاتيح ، وهي المتضمنة المفاهيم الأساسية، وقد تم انتقاؤها على أساس التواتر وعلاقات التماثل والتعرض فيما بينها، وهي:

التربية . المجتمع . المحافظة . الوضع . نفس . دوما . الفكر . طابع . تاريخ . الهدف . تعليم |. طبقي . تعكس.

الروابط"

وقد تم انتقاؤها بالنظر غلى وظيفتها في النص، وهي:

كان . في هذه الحال . على الرغم . ذلك . من ثمة . إذن.

الفكرة العامة:

إن التربية باعتبار طابعها المحافظ تقف دوما أمام كل تغير وتجديد.

ثانيا: التصميم (استخراج بنية النص)

الهدف من التربية:

أ . الحفاظ على الوضع القائم

ب . إعطاء الفرد القيم التربوية الطبقية.

← (من بداية النص إلى العصر الحديث).

الانعكاسات السلبية:

الطابع المحافظ للتربية يجعلها:

أ . ضد كل تغيير وتجديد.

ب . تنزع إلى الماضي ولا تعكس الواقع (من: إن هذا الطابع ← إلى النظم التربوية)

النتيجـة

تخلف المدرسة عن مسايرة الحاضر والمستقبل (من: من هنا ← إلى نهاية النص)

ثالثا: التحرير:

كان هدف التربية هو دوما المحافظة على الوضع القائم سواء في المجتمعات القديمة أم المعاصرة ومن ثمة تنزع إلى فرض قيم تربوية تعكس أفكار الطبقات الفوقية على الرغم من حرص القوانين المعاصرة على مبدأ التعليم للجميع.

فالتربية في هذه الحال لا تعكس الواقع الاجتماعي والاقتصادي لأنها مرتبطة بالماضي ومنقطعة عن كل تغيير وتجديد، ذلك أن النظم التربوية أقل تطورا وحيوية من الأوضاع الاجتماعية، الشيء الذي يفسر . إذن . تخلف المدرسة عن مسايرة الحاضر والمستقبل (73 كلمة).

الخلاصة:

حاولنا في هذه الدراسة إبراز أهمية التلخيص وطبيعته وخصوصيته بالنظر غلى عدة نشاطات تعبيرية عرّفنا بها وأشرنا غلى ما يجمعها به وكنا أثناء ذلك نقف عند الخصوصيات المتميزة التي جعلت التلخيص أهم نشاط في التدريب على الفهم والتعبير الكتابي والتبليغ السريع للرسائل.

بعدها انتقلنا غلى الجانب الإجرائي، فعالجنا إشكالية انتقاء النصوص مصدر التلخيص، وتوقفنا عند أهمية العنوان باعتباره مفتاح النص، واشترطنا إن يقدم نص المرين من دون عنوان تناولنا بعد ذلك أهمية القراءة المعمقة ودورها في فهم النص كإجراء أول ليسهل بعد ذلك اكتشاف بنيته باعتماد تقنيات تحويل نص طويل غلى مخطط بالأفكار الأساسية والجزئية، وارتباط بعضها ببعض.

ووصلنا في الأخير إلى مرحلة التحرير حيث تناولنا صعوباته والتقنيات المساعدة على التلخيص الجيّد، واتبعنا كل ذلك بمثال تطبيقي.

فلسفة العولمة والمنظومة

التربوية في الجزائر

الأستاذ الدكتور عبد المجيد عمراني

عضو المجلس الأعلى للغة العربية

عميد كلية الآداب والعلوم الإنسانية

جامعة باتنة

إن الأرضية الأساسية للمؤثرات الفلسفية والتيارات الفكرية التي ظهرت مع بداية هذه الألفية والتي ستتولد عنها عدة مناهج ونظريات واتجاهات مختلفة ستدفع حتما بالعقل البشري أن يفكر وأن يبدع ويخترع بحرية مطلقة وبمنهج علمي له مميزات وخصوصيات تختلف عن الأسس والمناهج والتقنيات السابقة ترى كيف يكون المنهج الأحادي الذي يدعو إلى عولمة فلسفة التربية وفلسفة العولمة؟ وهل يمكن أن نتصور منهجا خاصا للمنظومة التربوية في ظل التحولات الجذرية للإنسانية؟ وما هو مثير المنظومة التربوية في الجزائر في ظل هذه التغيرات الجديدة؟ وما هي الطرق أو السبل التي يمكن إدخالها أو استعمالها في منظومتنا التربوية وفي إطار المفاهيم الجديدة التي تساير ثقافة العولمة؟ وهل نساهم بإمكانياتنا الحضارية والثقافية في تطوير الثقافة العولمة الجديدة؟

ومجمل هذه الأسئلة في هذا المقال تدفعنا غلى دراسة هذا الموضوع من زاوية فلسفية وتقسيمه إلى ثلاثة نقاط أساسية يمكن الاستعانة بها عند الدراسة والبحث في هذا المجال وهذه النقاط كالتالي:

1 – فلسفة العولمة.

2- ما يجب أن تكون عليه المنظومة التربوية في إطار المفاهيم الجديدة.

3- مكونات الشخصية في مواجهة العولمة.

على الرغم من أن مميزات فكرة العولمة تتمثل في الثورة العلمية التكنولوجية والمعلوماتية والقوة المادية والعسكرية في عالم معولم وتسعى إلى

بسط نفوذها للسيطرة على القوة الدينية الروحية إلا أنها مازالت كمشروع حضاري جديد تدعو غلى الفكر الفلسفي الجديد في ظل التاريخ المجتمعي الجديد وتهدف على التاريخية العالمية والتي نتجت عن تطور الصراع الطبقي للمجتمعات البشرية عبر التاريخ والمراحل الأخيرة للنظام الرأسمالي المبني على المنافسة الحرة التي دفعت العالم إلى أن يكون قرية صغيرة[1].

بالإضافة إلى ذلك فهي نظام أو نسق تجاوز الناحية الاقتصادية الشاملة والاتصال ويشمل الثقافة بمفهومها الواسع عامة والإيديولوجية بخاصة لأنها في رأينا أصبحت نظاما متكاملا وآثاره شاملة وكاملة لا يختص بها جانب دون آخر رأينا أصبح نظاما متكاملا وآثاره شاملة وكاملة لا يختص بها جانب دون آخر وعلى هذا الأساس فإننا نعتقد بأن الأثر الثقافي والفكري والفلسفي والإيديولوجي المستقبلي هو الذي يقود ظاهرة العولمة ونتنبأ بإيديولوجية عالمية جديدة تهدف إلى علمنة وعقلة الفلسفة الجديدة والمعرفة كسلطة وأداة هيمنة، ومن يملك المعرفة الشاملة وأدوات توزيعها والقدرة على استعمالها وتوظيفها في المنظومة التربوية يملك سلطة التحكم والسيطرة على العقول التابعة.

ولهذا أصبحت العولمة تدعى "بالأمركة" وأصبحت كحقيقة واقعية مفروضة على البشرية ويجب علينا أن نتعامل معها ونسند طرح منظريها لكي نتماشى مع تطور ثقافتها.

حقيقة إن العالم أصبح معولما مع بداية الألفية الثالثة وأصبح يتجه نحو منظومة تربوية موجهة في ظل الإيديولوجية الجديدة التي سمحت "للمركزية العالمية" أن تعولم ثقافتها وتنفرد بالإبداع والابتكار والإنتاج عن الأمم الأخرى،

---

[1]-انظر غلى تعريفينا للعولمة بالتفصيل في مجلة اللغة العربية (للمجلس الأعلى للغة العربية عدد2) ص ص: 67-83.

وتتمتع بالمركزية الثقافية بشكل تلقائي، وستؤثر بمختلف مجالاتها على الثقافات الأخرى مما يسهل عليها تبليغ حضارتها وتوسعها في العالم.

ترى ما هو مصير الثقافات والحضارات المتمركزة في أنحاء العالم؟ فعلا لقد تنبه معظم الفلاسفة والباحثين في جميع الحضارات وطبيعة الصراع فيها والنتائج التي أدت غلى تطورها وازدهارها وانتشارها أو أسباب اضمحلالها وهذه الدراسات مازالت محل نقاش وانتقادات من قبل المهتمين× إذ يذهب صموئيل هانتنغتون(HUNTINGTION SAMUEL) المفكر الأمريكي إلى تحديد شكل من المجتمع الحضاري القائم على: "أن مجموعة من الدول تنتمي إلى حضارة واحدة وتورطت في حرب مع مجموعة أخرى من حضارات مختلفة طبيعي أن يجتمعوا ويناصروا الذين ينتمون إلى حضارتهم"[2].

والصراع مازال كظاهرة معقدة يصطدم بظاهرة أخرى أعقد منها إذ ينتج عن ذلك العنف والدمار والخراب وأحيانا التوسع الثقافي والحضاري على حساب الآخرين.

وعلى هذا الأساس فإننا نعتقد بأن الفلسفة عامة والمثالية بخاصة انتهت مع نهاية القرن العشرين وبدأ تاريخ جديد معولم في ظل التنبؤات الفكرية والفلسفية لظاهرة العولمة مستقبلا بعولمة الثقافة والإعلام والاتصال والحضارة والعلم ستدفع حتما العالم إلى اتجاه إيديولوجيا موحد.

وفي تصورنا فإنه بهذا الفكر الأحادي ستزول الثقافات الضيقة والمذاهب الاجتماعية الفلسفية تدريجيا وتتصادم الحضارات لعقود من الزمن وعنها يبدأ التاريخ الجديد المعولم للإنسانية كما هو الحال للطبقة العاملة التي كانت نضل ضد الظلم والطغيان والعبودية والفوارق الطبقية حيث زالت العلاقة التناحرية بين

---

[2]-صمويل هانتنغتون، صدام الحضارات ترجمة مجموعة من الأساتذة ص ص:65

الطبقتين وأصبحت علاقة منفعة بين الأعداء السابقين أصحبت تدعم النظام بشتى الوسائل لأن ترسانة النظام أو السلطة الحاكمة استطاعت أن تدمج كل العناصر المناهضة لها سواء كان ذلك بطريقة المغالطة الثقافية أم بالطريقة المادية وهذا م جعلنا نفكر في حل جديد للوصول غلى مشروع حضاري جديد للتاريخ الجديد الموحد في عولمة الإيديولوجية العالمية والتي ستفرض على البشرية في عدة ميادين.

والعولمة لا تدعو إلى سقوط الشمولية والسلطوية والاتجاه نحو الديمقراطية الفردية فقط، بل تدعو إلى "العالمية الجديدة" في ظل التنافس في ميادين مختلفة وذلك في إطار عولمة الاقتصاد وعولمة التكنولوجيا والساسية والتعليم، وهي فرصة للمجتمعات النامية لكي تطبق التاريخية وتستعمل المنهج العقلاني الخاص في المنظومة التربوية لكي تدعم الإمبراطورية العالمية الجديدة التي ترتكز على مبدأ الخصخصة.

فالتعليم سيصبح مخصخصا وهذا بواسطة شبكات الاتصال المعلوماتية، وحسب المؤشرات التي تبين بأن هذه الشبكة تتطور بسرعة مدهشة تهيمن بواسطة الأجهزة المتطورة التي توزع جميع معلوماتها عن طريق الإنترنت والتي تتغير باستمرار، وهذه الأجهزة تتحكم في بث بأن 88 % من معطيات الإنترنت تبث باللّغة الإنجليزية[3]مما جعل المهتمين والمختصين يتنبؤون بعولمة اللّغة الإنجليزية والتمهيد للمنظومة التربوية العالمية التي تعمل في إطار فلسفي ومنهجي معولم.

بالرغم من أن اللّغة الإنجليزية هي اللّغة المشتركة بين أغلب الأمم وهي لغة العلم والمعرفة والتكنولوجية والمعلوماتية وأيضا هي لغة الثقافة العالمية

---

[3]-الهوية والعولمة (الملتقى الدولي بالرباط) مايو 1997.

وبالتالي لغة التحديث والحداثة والعصرنة والعلمنة والعقلنة غير أنها مازالت محل نقاش وانتقادات من قبل الشعوب غير أنها مازالت محل نقاش وانتقادات من قبل الشعوب غير الناطقة بها عامة واللغويين بخاصة ونحن بدورنا نعتقد بأن الإنجليزية هي لغة التقارب بين الحضارات والثقافات المختلفة وهي اللّغة العالمية التي ستهتم بفلسفة التربية وبالمنظومة التربوية الجديدة التي تسعى البشرية لتحقيقها في ظل التاريخ الإيديولوجي الجديد، ويمكن أن تقودنا هذه التنبؤات إلى فلسف القوة والتفوق ترى ما هو لغتنا العربية في ظل هذه التحديات والتنبؤات المستقبلية؟

حقيقة إن الثقافة بمفهومها الواسع هي العادات والتقاليد والقيم والعرف والأخلاق والسلوك واللّغة والدين الخ...كما عرفها علماء الأنتربولوجيا، وعلى هذا الأساس لكل مجتمع مميزاته وخصوصياته، والإنسان بدوره كائن بيئوي وكوني في آن واحد، متجدر في تراثه وأصالته ومبادئه كالشجرة، وهو دائما يبحث ويطلب الرحيل إلى الإنسانية جمعاء ونجده في نفس الوقت، بين مطلبين لا يستطيع الانسلاخ[4]عنهما، أي بين مطلب الخصوصية ومطلب الكونية.

وبالرغم من هذا فهو يسعى إلى التطور والرقي والتغيير والتفاهم مع الأخرين على مستوى الفكر والمعرفة وأيضا بمفهوم "تعارف الحضارات" أو "حوار الحضارات" لقوله تعالي: يا أيها الناس إنّا خلقناكم ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا، إنّ أكرمكم عند الله أتقاكم، إنّ الله عليم خبير"[5].

والشعب الجزائري جزء لا يتجزأ من هذه الكونية فهو يسعى دائما إلى التجديد والتغيير والتعارف والتحضر والرفاهية في شتى الميادين، وهذه حقيقة

---

[4]-سيار الجميل، العولمة الجديدة والمجال الحيوي للشرق الأوسط (بيروت: مركز الدراسات الإستراتيجية والبحوث والتوثيق، 1997)ص:27

[5]-سورة الحجرات، آية 13.

موضوعية تؤكدها هذه الآية، أي: إنّ الإنسانية بجميع تنوعاتها العرقية والقومية واللغوية واللسانية والدينية تعود إلى أثل واحد والمبدأ الأساسي هو نظرة كل أمة إلى أمة أخرى وسعيها نحو بناء العالم على أساس الأسرة الواحدة.[6]

وعلى هذا الأساس فإننا لا نتعجب بمن يتنبؤون أو يتوقعون "بميلاد مجتمع معولم".

نستنتج مما سبق أن فلسفة العولمة ستعولم العالم من الناحية الاجتماعية والثقافية والإيديولوجية والتربوية والجزائر ستساهم بإمكانياتها المتواضعة في تطوير كل مشروع يدعو إلى التجديد والتغيير، والشراكة واللّغة الإنجليزية هي الأكثر انتشارا في العالم لأنها ليست لغة العلم والمعرفة فقط بل هي وسيلة في حد ذاتها للحصول على العلم والمعرفة والتكنولوجيا الجديدة وهذا يتجسد في الدول الأكثر تطورا وتقدما من آسيا مرورا بأوروبا إلى شمال أمريكا ولغتنا العربية كلغة هذه الشعوب التي تستعمل الإنجليزية كوسيلة وكأداة وكمنهج للحصول على التقنيات المعرفية والعلمية التطبيقية بخاصة وبالرغم من أننا نؤمن بمشروع ترقية اللّغة العربية والعمل على تطويرها وترقيتها والدعوة إلى علميتها ولأنها لغة القرآن الكريم مما جعلها قوة ثقافية وحضارية متميزة عن اللغات الأخرى، إلا أننا مازلنا مقتنعين بأنها غنية من الناحية التراثية والأدبية والفلسفية والعلمية ولها مكانتها في هذه الألفية بشرط أن تخصص لها ميزانية خاصة من قبل الدولة العربية والإسلامية وذلك لمواجهة تحديات العصر والتكتلات الجديدة في ظل سياسة المصطلحات كجيوستراتيجية وجيوسياسية التي بدأت تستعمل عند البعض وهي ستضمحل وتزول مع بداية الإيديولوجية الجديدة[7].

---

[6]-زكي اليلاد، المسألة الحضارية (الدار اليضاء: المركز الثقافي العربي، 1999)ص74

[7]-سيار الجميل، العولمة الجديدة والمجال الحيوي للشرق الأوسط ص: 151.

ومن خلال ما تقدم وما تأسس وما ننتظره من التحويلات والتغيرات والتنبؤات المستقبلية وفي إطار الإصلاحات التي شملت جميع الميادين في الجزائر سنقتصر في دراستنا هذه على تصور خاص بالمنظومة التربوية في ظل سياسة العولمة الجديدة التي ستعم العالم في العقود القليلة القادمة.

إذن وفي إطار إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر يتطلب منا الاعتماد على الذات وعلى استغلال طاقتنا البشرية المؤهلة لتطوير استراتيجيتنا التعليمية فضلا عن محاولة خلق التكتلات مع المجتمعات التي تربطنا بها اللّغة والأصالة والتاريخ والقيم الحضارية[8] وذلك للتأثير في الأحداث العالمية وجعلها كنموذج للتاريخ الذي سيصبح معولما وقابلا للتغيير أو تطوير الدهنيات، وإعادة تهذيب الأطروحات وتقوية فرص النمو السريع والتكيف مع الجديد بطرق ومناهج بيداغوجية علمية تتماشى مع فلسفة العولمة الجديدة، وذلك للخروج من عزلتنا الثقافية* وفعلا إذا أردنا أن نقوم بإصلاح في منظومتنا التربوية وندعو إلى مشروع جديد في فلسفة التربية عامة والتعليم بخاصة ونجعلها في هرم الأولويات وذلك لفرض وجودنا في عالم معولم يستلزم علينا أن نقترح هذه الأولويات التي نعتقد بأنها مكملة للاقتراحات في هذا المجال، وما أكثرها، تتمثل فيما ينبغي أن تكون عليها المنظومة التربوية في الجزائر:

1. الإيمان العميق بمشروع ترقية اللّغة العربية التي هي لغة القرآن وهي قوة ثقافية وتاريخية وحضارية عند المسلمين وهذا يتطلب منا إنشاء مؤسسات

8-بلقاسم سلاطنية، "حقيقة العولمة" (مجلة العلوم الإنسانية) عدد121-1999،ص ص:14-15.

*-ما ينبغي أن تعرفه النخبة المثقفة في الجزائر عامة والباحثون في إصلاح المنظومة التربوية بخاصة بأن مفاهيم التعليم التقليدية في مؤسساتنا التعليمية ساهمت في الحركة العلمية الثقافية في العالم حيث نجد البعثات الطلابية التي اعتمدت عليها الجزائر منذ الاستقلال إلى الجامعات الأوروبية والأمريكية بخاصة دعمت التنمية بمختلف أنواعها في البلدان المصنعة، ولا غرابة في ذلك إذ نجد أغلبهم من القرى والأرياف الجزائرية، وكوينهم كان يقتصر على الكتاتيب والزوايا والمساجد والتعليم التقليدي المعروف عندنا، فضلا عن أن تكوينهم باللغة العربية

علمية ومراكز البحث والترجمة ومجامع علمية تهتم بالتطورات التاريخية لفلسفة التربية عامة والتعليم التقليدي بخاصة وهذا عند العرب والمسلمين[9] وذلك لكي نضع أنفسنا نحن الجزائريين موضع تساؤل أي كيف نصلح منظومتنا التربوية؟ وماذا استفدنا من تجربة الآخرين؟ وماهي النتائج؟ وهل ننطلق فعلا من الإرث الثقافي والحضاري الذي نمتلكه، أم ندل عليه ما يسمى بالحداثة والتحديث والخصوصيات في فلسفتنا التربوية؟

2. فاللّغة الإنجليزية أصبحت معولمة لأن أكثر من90% من سكان العالم يتعاملون بها، ولتهيئة الأرضية لفلسفتنا التربوية يجب علينا أ، ندخل اللّغة الإنجليزية في جميع الميادين بدل الفرنسية، وذلك للدخول في السياسة الأحادية الموجهة نحو عالم معولم.

3. إعادة النظر في برامج التعليم ومناهج وطرق التدريس في المراحل الأربع (التعليم الابتدائي، المتوسط، الثانوي والعالي) وفق المتطلبات المعرفية والعليمة الجديدة الموجهة.

4 . الإيمان العميق بالمراحل التاريخية التي تحققت باللغات الأجنبية من إبداع وخلق وفن وابتكار صناعي وما وصلت إليه من إحداث ثورة معلوماتية في هذا العصر.

5 . فالشخصية وثقافة المجتمع الجزائري تستلزم منه رفع قيمة وكانت اللّغة العربية بين الأمم لأننا مقتنعون بأنها غنية من الناحية الشرعية واللسانية والتراثية والأدبية والفلسفية وعلى هذا الأساس نقترح بأن تدرس هذه الميادين باللّغة العربية وتطورها عكس اللّغة الإنجليزية فهي غنية من الناحية العلمية والإعلام والاتصال والمعلوماتية، نقترح أن تدرس هذه المجالات في مؤسساتنا

9-انظر مقالنا واقتراحنا نحو منظور جديد لتدعيم وتطوير اللغة العربية في ظل العولمة بالتفصيل مجلة اللغة العربية عدد2 ص 67.

التعليمية والتربوية وهذا الاقتراح ناتج عن تجربتنا واستنتاجنا من المحيط الذي حاول المجلس الأعلى للغة العربية التطرق غليه في إحدى ندواته ولاحظنا بأن اللّغة العربية بدأت تزحزح من مكانتها في الحياة اليومية لحساب اللغات الأجنبية الأخرى سواء في الخطاب الشفوي أو المراسلات أو وسائل الإعلام الخ...[10]

6 . إدخال مناهج وطرق ومفاهيم جديدة في إصلاح المنظومة التربوية تتماشى مع الثقافة العالمية المعولمة لكي لا يبقى التعليم عندنا تقليديا.

7 . مساهمة النخبة الجزائرية المثقفة والمؤمنة بتعدد الثقافات العالمية الموجهة والمتخصصة في التربية في إعداد البرامج التعليمية ومدى فعاليتها في المجتمع الجزائري وخاصة في الطور الأول والطور الثاني/ وذلك للاستفادة من خطط تأسيس الشبكة الكونية لشبكات (GLOBAL NETWORD OF NETWORKS) التي ستظهر للعالم خلال العقد القادم.[11]

8 . توعية الفرد الجزائري بفلسفة العولمة وإدراك نتائجها الثقافية، وتغيير الذهنيات القديمة للدخول في الفكر التربوي الجديد.[12]

9 . إنشاء ميزانية خاصة للباحثين والمهتمين بالمنظومة التربوية وجعلها في هرم الأولويات وذلك لمسايرة الفلسفة الجديدة.

10 . الارتكاز على مكونات الشخصية والهوية في الجزائر وذلك لتحقيق التقدم الثقافي الإعلامي وإشغال الوعي الفكري، وهذا ما ينبغي أن يكون واضحا

---

[10]- جلال أمين، العولمة والتنمية العربية: 1798-1998 (بيروت: مركز الدراسات الوحدة العربية، 1997) ص 117.

[11]-دافيد روفوكويف، "في مديح الأمبريالية الثقافية"، مجلة الثقافة العاليمة1997، عدد 85 ص 34

[12]-حيدر إبراهيم "العولمة وجديل الهوية الثقافية" مجلة عالم الفكر ديسمبر1999 عدد2 ، ص ص 95./21

في رأينا للجزائريين، وأن تكون الموازنة بين معادلة الممكن والإمكان والتمكين.[13]

خاتمــة

وفي نهاية دراستنا هذه نستنتج مما سبق أن فلسفة العولمة أصبحت عبارة عن إيديولوجيا موحدة تدعو إلى عولمة التاريخ وعولمة الثقافة والسياسة الخ...وعولمة الثقافة وطرائق التجريس في التعليم العام وفي منظومة تربوية موجهة عالميا، وهذه حسب الدراسات الأخيرة التي مازالت محل نقاش وانتقادات من قبل الباحثين عامة والمختصين بخاصة.

وبالرغم من أن فلسفة العولمة حديثة التسمية إلا أنها انتشرت وتطورت بسرعة ووجدت استجابة من قبل البشرية في أنحاء العالم وحققت قوة مادية معلوماتية وقوة صناعية تكنولوجية، وهي تحاول الآن أن تحقق قوة دينية روحية ثقافية وهذا التغير الجذري والتطور السريع والتطبيع الثقافي أدى بالمجتمع العالمي أن يستفيد من هذه الإمكانيات العلمية والطاقات البشرية المؤهلة الآن نتساءل عن مصير المجتمعات التي لم تحدث فيها ثورة معلوماتية، هل ستتأثر أو تؤثر بأسلوبها الثقافي؟ وفي ظل هذه التحولات حاولنا قدر الإمكان التطرق إلى بعض الجوانب الفلسفية والحضارية والتاريخية والتربوية الموجهة التي دفعت الإنسانية إلى الأحادية وجعلتنا نقترح بعض التصورات الفكرية بمناهج تتماشى مع العقلنة والعلمنة والعصرنة التي أصبحت معولمة مع بداية هذه الألفية ترى كيف تكون حقيقتنا الواقعية إذا استسلمنا لحقيقتهم؟

وكيف تكون واقعيتهم إذا تأثروا بواقعيتنا التاريخية الحضارية؟ وهل الكونية مكسب للبشرية؟ كيف يتصور الآخرون منظومتنا التربوية؟ وهل فعلا

[13]- محمد إبراهيم مبروك، الإسلام والعولمة (القاهرة: الدار القومية العربية 1999) س:155.

ستتماشى ثقافتهم المعولمة مع الثقافات والحضارات الأخرى؟ ومع تذويب الحدود الجغرافية للدول وزوال القوميات العرقية وتغيير الذهنيات وصدام الحضارات ستنتقل البشرية حتما في تصورنا غلى العالمية الجديدة في العقود القليلة القادمة ويصبح التنافس الفكري والإبداعي والتقنية الحر قائما بطريقة منطقية وعند ذلك تتحقق مقولة هيجل التي تقول كل ماهو واقعي وكل ما هو واقعي فهو عقلاني".

قائمة المراجع المعتمدة

1- أمين، جلال، العولمة والتنمية العربية 1798- 1998 (بيروت: مركز الدراسات الوحدة العربية، 1979)

2- إبراهيم، حيدر، "العولمة وجدل الهوية الثقافية"، مجلة عالم الفكر ديسمبر 1999 عدد2 ص ص95-121.

3- مبروك، إبراهيم محمد الإسلام والعولمة (القاهر: الدار القومية العربية، 1999)

4- البلاد، زكي، المسألة الحضارية(الدار البيضاء" المركز الثقافي العربي، 1999)

5- الجميل، سيار، العولمة الجديدة والمجال الحيوي للشرق الأوسط (بيروت: مركز الدراسات الإستراتيجية، 1999)

6- السابعي، ناسر سلينان"، البعد الثقافي لمفهوم العولمة وأثره على الثابت والمتغير في الشريعة الإسلامية" (مقال مأخوذ من الإنترنت)

7- سلاطنية، بلقاسم، "حقيقة العولمة" مجلة العلوم الإنسانية، جامعة قسنطينة عدد12.

8- شوق، محمود أحمد، الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية(القاهرة:دار الفكر العربي، 1998).

9- روفوكويف، دافيد، "في مديح الأمبريالية الثقافية" مجلة الثقافة العالمية 1997، عدد85.

10- هانتغتون، صمويل، صدام الحضارت (ترجمة مجموعة من الأساتذة).

المجــلات:

1/مجلة عالم الفكر (عدد خاص بالعولمة ظاهرة العصر عدد 2 ديسمبر 1999). ص ص:300.

2/مجلة العلوم الإنسانية، جامعة العلوم الإنسانية، جامعة قسنطينة، 1997، عدد 12.

3/الهوية والعولمة (الملتقى الدولي بالرباط، مايو 1997)

4/مجلة الثقافة العالمية، 1997،عدد85.

التواصل مع النص:

من أجل قراءة فعالة محققة للفهم

الأستاذ الدكتور بشير إبرير

قسم اللغة العربية وآدابها

. جامعة عنابة . الجزائر

أولا: المقدمة:

إن ما تحتويه هذه الدراسة إن هو إلاّ محاولة بسيطة في حاجة إلى تعميق وروية لأن ميدان التواصل واسع ومحطاته متعددة ومتشابكة، ولأنّ النص يكوّن إشكالية كبيرة ومعقدة في تعليمه وقراءته وفهمه والتواصل معه.

فما هو التواصل؟ وما هو النص؟ وماهي القراءة؟ وما هو الفهم؟ وما علاقة بعضها ببعض؟ ثم ماهي أهم الإجراءات المنهجية والبيداغوجية للقراءة الفعالة المحققة للفهم؟ وإجراءات تطويرها؟ على هذه الأسئلة يتأسس هذا الموضوع ونحاول فيه الإجابة عنها بقدر الإمكان بغية تحسس بعض ما تعانيه حياتنا التعليمية من عناء وعنت في مسألة مهمة كهذه، ومن أجل إلفات النظر إلى موضوع نراه يحتاج إلى التدبر والدرس في عصر نراه يشهد عملقة تكنولوجية معقدة وتطورا معرفيا عميقا ومكثفا لا مكان فيه لمن لا معرفة له ثم إننا لسنا في حاجة إلى تحصيل المعلومات فقط وإنما نحن في أمس الحاجة إلى اكتساب منهجيات تحصيلها وتحليلها وتمثلها واستثمارها في كل ما تقتضيه الحياة.

ثانيا: المفاهيم الأساسية في الموضوع:

1 . مفهوم التواصل وأهميته البيداغوجية:

يعد التواصل عنصرا بالغ الأهمية في الحياة الإنسانية، فالحياة ذاتها تواص مستمر والإنسان يشرع في تواصله مع الآخرين ابتداء من صرخة

الميلاد ويظل كذلك إلى مماته وقد يستمر في تواصله معهم بشكل غير مباشر إذا ترك آثارا فنية أو فكرية بعده.

إن التواصل فعل حضاري لابد منه في حياة الأمم والمجتمعات وإذا ما تعرضت الأمة إلى هزّة اجتماعية أو سياسية أو فكرية أو اقتصادية فإن مرد ذلك . في نظري . إلى خلل في التواصل الحاصل بين أفرادها وجماعاتها وهيئاتها ومؤسساتها.

كما أنّ التعريفات التي وضعت للتواصل كثيرة ومتعددة بكثرة وتعدد النظريات والمقاربات المختلفة اليت كان التواصل محور اهتمامها ولذا يصعب اختيار التعريف الدقيق الذي يمكن أن يحيط بالتواصل في مختلف ميادينه ومظاهره.

يقابل المصطلح العربي «تواصل[1]» المصطلح الأجنبي communication وهو بمعناه العادي، كلام شفوي، أو مكتوب يرسله إنسان إلى إنسان آخر أو آخرين يتضمن معارف اكتسبها شخصيا وهو أيضا تبادل المعلومات التي تعطي أهم الأشكال التي يتم تبادلها، والتكلم بها بناء على الاستناد غلى وضع لغوي محدد.[2]

---

[1]-تقابل المصطلح الأجنبي Communication عدة كلمات بالعربية منها: التبليغ والإبلاغ والتوصيل والاتصال والتواص، وأرى كلمة "تواصل" أكثر دقة من الكلمات الأخرى، لأنها تعني كلا من المتكلم والمخاطب والتفاعل الحاصل بينهما خصوصا في هذا الموضوع.

[2]- R.LAFON. Vocabulaire de psychopédagoie ; p:201 & 203

نستشف من هذا التعريف ل« روبير لافون R.LAFON » أن التواصل هو ما يتم تبادله من أفعال كلامية شفوية كانت أم مكتوبة بين متخاطبين ولكي يتحقق هذا التبادل لابد أن يتوفر شرط أساسي وهو: أن ينطلق المتخاطبان من وضع لغوي[3] «code » واحد في الإرسال والاستقبال.

ويمكن أن نعد تعريف الباحث الأمريكي « CHARLES COLLY» من أهم التعريفات التي اتفق عليه كثير من الدارسين وأعدوه أقرب إلى ميادين التربية والتعليم، ويتمثل في أن التواصل هو: » لمكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور، إنه يشمل كل الرموز الذهنية مع وسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها في الزمان، ويتضمن أيضا تقاسيم الوجه وتعابيره، وهيئات الجسم والحركات ونبرة الصوت والكلمات والكتابات والمطبوعات والقطارات والتلغرافات والتلفون وكل ما يشمله آخر ما تم من اكتشافات في الزمان والمكان[4] .»

نستنتج من هذا التعريف أن التواصل يعد جوهر الحياة الإنسانية فهو يأخذ في اعتباره كل عوامل الذهن وكل الرموز، كالإيماءة والإشارة وغير ذلك من وسائل التواصل اللغوية وغير اللغوية.

---

[3]-تقابل المصطلح الأجنبي Code عدة كلمات بالعربية منها: الواضعة والوضع والقانون والاتفاق والشفرة ونظام الرموز، وأرى أن مصطلح "الوضع" أكثر دقة من بقية المصطلحات الأخرى، لأن اللغة وضع واستعمال، إذ الاستعمال هو استثمار للوضع الذي لا يعني اللغة وحدها وإنما يعني أيضا الثقافة والمجتمع باعتبار اللغة ظاهرة اجتماعية تعبر عن المجتمع في محتوياته ووقائعه وممارسته الثقافية والاقتصادية والسياسية..الخ

[4]-محمد أضر ضور، المقاربة التواصلية وديداكتيك اللغات، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، عدد 1990/11، كلية التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط ص:73.

إن التواصل نظام ينطلق فيه المتكلم والمخاطب من الوضع نفسه لبناء الخطاب وفك رموزه وإرساله واستقباله ومن ثمة فهمه في مختلف ظروفه وأحوله كما أن نوعية الوسيلة المستعملة فيه هي التي تحدد نوعيته إذا كان لغويا أو غير لغوي[5].

وتعد اللغة الوسيلة الأساسية في عملية التواصل، تساعد مستعمليها على ربط علاقاتهم وتضمن الفهم المتبادل بينهم، ثم تتنوع . بعد ذلك . الأغراض في الخطاب إلى مستويات حسب الحالة التي يتم فيها ونوعية العلاقات بين المتخاطبين بناء على الوضع والنظام بناع على الوضع والنظام اللغوي الذي ينطلقان منه ونوعية الأخبار والخطابات التي يتبادلانها، فبعضها لغوي وبعضها الآخر غير لغوي، إذ يمكن أن تتدخل فيه عوام نفسية واجتماعية وفيزيزلوجية وقد تحيل إلى أصول معرفية محددة.

ولعل الحياة التعليمية أفضل مثال على العملية التواصلية، يظهر ذلك واضحا جليا في عناصرها: معلم يبلّغ مادة تعليمية بما تحتوي من معلومات علمية أو فنية إلى المتعلم، فهي نفسها عناصر التواصل: متكلم ومخاطب يتبادلان خطابا ما حسب ما يقتضي المقام الذي يتواجدان فيه والوضع الذي ينطلقان منه[6]وتظهر هذه العلاقة على أكثر من صعيد وفي كثير من المستويات، ومن هنا يكتسب التواصل أهمية في العملية التربوية، فالمعلم الذي

---

[5]-انظر، بشير ابرير، توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية، كتوراه دولة، مخطوطة/ جامعة عنابة، قسم اللغة العربية وآدابها، سنة 2000، المقدمة، الصفحة الأولى.

[6]-انظر، المرجع نفسه، المقدمة، الصفحة الأولى.

يشتغل بالنص ويعمل على تبليغه للمتعلمين عليه أن يبحث في تحليله ومعرفة مختلف المعاني التي تؤديها العلامات والإشارات والرموز في النص وعلاقة بعضها ببعض سواء أكانت لغوية أم غير لغوية.[7]

2 . مفهوم النص:

للنص تعريفات عديدة بحسب نظرة كل دارس والمدرسة التي ينتمي إليها وبحسب الخصوصيات الثقافية والنفسية والحضارية التي تميز دارسا عن دارس آخر.

ولا يمكن لنا أن نعدد كل هذه التعريفات

نقرأ في المجلد 15 من معجم لاروس العلمي ما يلي:

تتحدر كلمة النص Textus من فعل نص Texére نسج، والنص تبعا لذلك يعني الثوب، ويعني بعد ذلك تسلسل الأفكار وتوالي الكلمات إنه الكلام الخاص بكاتب معين في مقابل التعليقات.[8]

وجاء أيضا في لسان العرب:" النص رفعك للشيء . نص الحديث ينصه نصا رفعه، وكل ما أظهر فقد نص، ووضع على المنصة... ونص الشيء وانتصب إذا استوى واستقام"[9]

وإذا تجاوزنا الجانب المعجمة إلى الاصطلاحي فإننا نجد من بين أهم التعريفات للنص ما ذهب إليه: "روجي فولوR. FOULER" في كتابه: "اللسانيات والرواية...: يقول: "إن النص يعني البنية النصية الأكثر إدراكا ومعاينة...وعند

---

[7]-انظر، بشير إبرير، التواص مراحله وأنواعه وأثره في العملية التعليمة.مجلة الفيصل، عدد273.سنة: 1999 ص:

[8]-انظر، Dictionnaire Universel Larousse ; Tom 15 ; Texte

[9]- نقلا عن المرجع نفسه، ص 25

اللساني هذه البنية هي متوالية من الجمل المترابطة فيما بينها تشكل استمرارا وانسجاما على صعيد تلك المتوالية[10]

حصر هذا التعريف النص في البنية الشكلية الخارجية المتمثلة في الكتابة كمظهر خارجي نشاهده بأمّ أعيننا، أي نقرأه ثم يقول: إن هذه البنية هن متوالية من الجمل المترابطة فيما بينها مركزا على الانسجام الحاصل بينها.

وقد ذهبت "حوليا كريستيفا J.KKRISTEVA" إلى أنّ النص جهاز عبر لساني يعيد توزيع نظام اللسان (LANGUE) عن طريق ربطه بالكلام (parole) التواصلي راميا بذلك إلى الإخبار المباشر مع مختلف أنماط الملفوظات السابقة والمعاصرة"[11].

ويرى رولان بارت R.BARTHES " أن النص هو: "السطح الظاهري للنتاج الأدبي نسيج الكلمات المنظومة في التأليف، بحيث تعرض شكلا جديدا ثابتا ووحيدا[12] أما "بول ريكور P.RICOEURفيرى أن النص: "خطاب تم تثبيته بواسطة الكتابة"[13].

يحيلنا كل تعريف من هذه التعريفات إحالة تتناسب ووجهة النظر الخاصة به، يحصل فيه هي علاقة توزيعية، أي: علاقة هدم وبناء على رأي الأستاذ سعيد يقطين ثم هو ايضا مجموعة من نصوص متبادلة أو متناصّة، إذ نجد في النص الواحد ملفوظات مأخوذة من نصوص عديدة غير النص الأصلي.

---

[10]-نقلا عن سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي، ط1989،1،ص12.

[11]-المرجع نفسه، ص 19.

[12]-عز الدين المناصرة، نص الوطن وطن النص شهادة في شعرية الأمكنة، مجلة التبيين، العدد 1، تصدر عن جمعية الجاحظية، الجزائر، ص40.

[13]- المرجع نفسه، ص 40

و" يتمفصل عند بارت كدليل ينقسم إلى دال ومدلول، غير أن الدليل بمعناه التقليدي وحدة منغلقة على ذاتها، وهذا الانغلاق يوقف المعنى ويمنعه عن أن يكون متعددا.."[14]

كت نهريف "بول ريكور" فقد ركز على تثبيت النص بواسطة الكتابة، معنى ذلك أن النص هو ما نكتبه وبذلك فهو يختلف عن الخطاب الجاري استعماله بين المنهاطبين فإذا كانت اللغة المكتوبة تنتج نصوصا فغن اللغة المنطوقة تنتج خطابات.

إن كل هذه التعريفات قد ركزت اهتمامها على عملية الكتابة وما يتبعها من قراءة وتحليل وتفسير وتأويل وإذا كانت العلمية التعليمية تقتضي كل هذه الإجراءات فلأن النص من وجهة النظر البيداغوجية يعتبر وحدة تعليمية تمثل محورا تلتقي فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو والصرف والعروض والبلاغة وعلوم أخرى كعلم النفس والاجتماع والتاريخ، بالإضافة إلى المعطيات المعرفية المتميزة التي أصبحت تقدسها علوم اللسان في دراسة النصوص وما في ذلك من فائدة جليلة تعود على العملية التعليمية.

[14]-سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي، ص21

وجوب تعميم استعمال

اللغة العربية في قوانين

الجمهورية الجزائرية

الأستاذ بشير كاشى

عضو المجلس الأعلى للغة العربية (سابقا)

□

□

إن الدستور فوق الجميع، وهو القانون الأساسي الذي يضمن الحقوق والحريات الفردية والجماعية، ويحمي مبدأ حرية اختيار الشعب، ويضفي الشرعية على ممارسة السلطات، ويكفل الحماية القانونية، ورقابة عمل السلطات العمومية في مجتمع تسوده الشرعية، ويتحقق فيه تفتح الإنسان بكل أبعاده "(ديباجة دستور 23 فبراير 1989، ص:4 مطبعة الديوان الوطني للأشغال التربوية سنة 1992)).

(أعيدت هذه الفقرة بألفاظها بدون تغيير في ديباجة دستور 28 نوفمبر 1998.)

يحسن في رأينا التذكير بقوانين الجمهورية في المسائل الهامة التي تشغل بال المواطنين مثل مسألة " تعميم استعمال اللغة العربية" ليطلع عليها من جهلها أو تجاهلها، ومن نسيها أو تناساها، وذلك حتى لا يعذر أحد بجهل القانون، ولهذا الغرض نصت المادة الرابعة من القانون المدني الجزائري على ما يلي:

المادة 4: "تطبق القوانين في تراب الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ابتداء من يوم نشرها في الجريدة الرسمية.

تكون نافذة المفعول بالجزائر العاصمة بعد مضي يوم كامل من تاريخ نشرها، وفي النواحي الأخرى في نطاق كل دائرة بعد مضي يوم كامل من تاريخ وصول الجريدة الرسمية إلى مقر الدائرة، ويشهد على

ذلك تاريخ ختم الدائرة الموضوع على الجريدة" (أمر رقم 75–58 مؤرخ في 20 رمضان عام 1395 هـ الموافق 26 سبتمبر 1975م يتضمن القانون المدني . الجريدة الرسمية عدد: 78 لسنة 1975).

يظهر أن محتوى ومضمون المادة الرابعة من القانون المدني الجزائري مستوحى من قوله تعالى: "من اهتدى فإنما يهتدي لنفسه، ومن ضل فإنما يضل عليها، ولا تزر وازرة وزر أخرى، وما كنا معذبين حتى نبعث رسولا" (سورة الإسراء: 15).

وهذا حتى تقام الحجة على المخالف لأوامر الله، والمخالف للقواعد القانوني الآمرة التي لا تأمر بمعصية الله.

أولا: نستعرض ما نصت عليه دساتير الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية بخصوص وجوب "تعميم استعمال اللغة العربية" من باب التذكير لقوله تعالى: "وذكّر فأن الذكرى تنفع المؤمنين" (سورة الذاريات: 55).

أ . دستور 8 سبتمبر 1963.

ورد في ديباجة دستور 8 سبتمبر 1963 (ص:2، نشر المكتب السياسي مطابع الإدارة العامة لمنشورات الحزب بدون تاريخ) ما يلي:

"إن الإسلام واللغة العربية قد كانا ولا يزال كل منهما قوة فعالة في الصمود ضد المحاولة التي قام بها النظام الاستعماري لتجريد الجزائريين من شخصيتهم.

فيتعين على الجزائر التأكيد بأن اللغة العربية هي اللغة القومية الرسمية لها وأنها تستمد طاقتها الروحية الأساسية من دين الإسلام بيد أن الجمهورية تضمن حرية ممارسة الأديان لكل فرد، واحترام آرائه ومعتقداته".

وجاء في مواده الأولى ما يلي:

المادة 1: الجزائر جمهورية ديمقراطية شعبية.

المادة 2: وهي جزء لا يتجزأ من المغرب العربية والعالم العربية وإفريقيا.

المادة 3: شعارها "الثورة من الشعب وللشعب"

المادة4: الإسلام دين الدولة، وتضمن الجمهورية لكل فرد احترام آرائه ومعتقداته وحرية ممارسة الأديان.

المادة 5: اللغة العربية هي اللغة القومية والرسمية للدولة.

ونصت المادة 76 من هذا الدستور على ما يلي:

المادة 76: "يجب تحقيق تعميم اللغة العربية في أقرب وقت ممكن في كامل أراضي الجمهورية، بيد أنه، خلاقا لأحكام هذا

القانون، سوف يجوز استعمال اللغة الفرنسية مؤقتا إلى جانت اللغة العربية"

تعليق على محتوى المادة 76 من دستور 8 سبتمبر 1963.

لا يخفى أن الإدارة الجزائرية أثناء الاحتلال الأجنبي (5 جويلية 1830 . 5 جويلية 1962) كانت مفرنسة 100% في 100% باستثناء المحاكم الشرعية التي كانت تحرر عقود الأحوال الخصية باللغة العربية مرفقة بالترجمة الفرنسية وهذا بالنسبة للجزائريين المسلمين الذين يلجؤون إلى تلك المحاكم، وماعدا ذلك فكل شيء مفرنس في جميع إدارات ومؤسسات ومصالح الدولة، وفي جميع المجالات والميادين المختلفة بدون استثناء.

أضف إلى ذلك، التعليم المفرنس في جميع مراحله من التعليم الابتدائي حتى الجامعي، وما بعد التدرج، وهذا بالنسبة للتعليم الرسمي الذي تعتبر فيه اللغة العربية وهي في عقر دارها، لغة أجنبية.

أما التعليم العربية الإسلامي الحر، الموازي للتعليم الفرنسي الرسمي كحركة وطنية شعبية مقاومة للاستعمار الصلبي الاستيطاني، فقد كان موجودا منذ عهد الأمير عبد القادر وأخذ شكله المنظم منذ ظهور الإمام عبد الحميد بن باديس . رض الله عنه . في العقد الثاني من القرن العشرين، واتسع نطاقه بعد إنشاء جمعية العلماء المسلمين الجزائريين سنة 1931 للميلاد بقيادة أولئك الأئمة المجاهدين بأفكارهم

وأقلامهم وألسنتهم أمثال الأمام عبد الحميد بن باديس وإخوانه: محمد البشير الإبراهيمي . مبارك الميلي الشهيد العربي التبسي . الطيب العقبي . الشيخ بيوض، وغيرهم من علماء المسلمين الجزائريين الأحرار الذين قال الله عنهم وعن أمثالهم في كل عصر:"من المؤمنين رجال صدقوا ما عاهدوا اله عليه، فمنهم من قضى نحبه، ومنهم من ينتظر، وما بدّلوا تبديلاً (سورة الأحزاب:23).

هذا النوع من التعليم العربي الإسلامي الحر غير الحكومي كان موجودا ومنتشرا بفضل سخاء الشعب الجزائري الذي كان يموله ويرعاه ويحافظ عليه ويزكيه ويدافع عنه ويشجعه بكل أشكال التشجيع المادي والمعنوي لتبقى الجزائر محافظة على مقومات شخصيتها بكل أشكال التشجيع المادي والمعنوي لتبقى الجزائر محافظة على مقومات شخصيتها المتمثلة في شعار "الإسلام ديننا . العربية لغتنا . الجزائر وطننا" مضحية في سبيل ذلك بكل عال ونفيس.

ولما جاء النص واسترجعت البلاد سيادتها واستقلالها الوطني، تسلمت التركة الإدارية الرسمية المفرنسة بما فيها من سجلات وملفات ووثائق ومحفوظات، مما يتعذر تعريبها بين عشية وضحاها، وهذا هو السبب . في نظري . الذي دعا واضعي دستور 8 سبتمبر 1963 إلى صياغة المادة 76 من الدستور المذكورة أعلاه، وقد صيغت بشكل ملفت للانتباه، حيث أوجبت تحقيق تعميم اللغة العربية في أقرب وقت

ممكن في كامل أراضي الجمهورية، وعند الاستثناء استعملت عبارة "سوف يجوز" وأضافت، بأن حكم الجواز يكون مؤقتا من جهة ومصحوبا باللغة العربية من جهة أخرى.

وقد صادق على مشروع الدستور المجلس الوطني يوم 28 اوت 1963 ووافق عليه الشعب الجزائري في استفتاء 8 سبتمبر 1963 لأن الفترة الانتقالية استوجبت ذلك.

أ . دستور 22 نوفمبر 1976.

قبل صدور دستور 22 نوفمبر 1976 صدر الأمر رقم 66–57 المؤرخ في 7 رجب عام 1396 هـ الموافق 5 يوليو 1976 المتضمن نشر الميثاق الوطني، ونصت المادة الأولى من هذا الأمر على ما يلي:

المادة1: يسري مفعول الميثاق الوطني، الآتي نصه، ابتداء من تاريخ نشره، وهو المصدر الأسمى لسياسة الأمة وقوانين الدولة"

(الميثاق الوطني 1976 . المعهد التربوي الوطني . الجزائر . بدون تاريخ)

من مواد دستور 22 نوفمبر 1976 الخاصة بالدين الإسلامي، والغة العربية والإحالة على الميثاق الوطني ما يلي:

المادة2: الإسلام دين الدولة .

المادة3: اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية

تعمل الدولة على تعميم استعمال اللغة الوطنية في المجال الرسمي.

المادة6: الميثاق الوطني هو المصدر الأساسي لسياسة الأمة وقوانين الدولة، وهو المصدر الإيديولوجي والسياسي المعتمد لمؤسسات الحزب والدولة على جميع المستويات.

الميثاق الوطني مرجع أساسي أيضا لأي تأويل لأحكام الدستور.

(دستور 1976 . مصلحة الطباعة . المعهد الوطني التربوي 1976)

تحيل المادة السادسة (6) من دستور 22 نوفمبر 1976 على الميثاق الوطني الذي تناول بشيء من التوسع، الإسلام واللغة العربية، ولم يتطرق لهما الدستور في ديباجته مما يحسن الرجوع إلى الميثاق الوطني في هذين الموضوعين الهامين المرتبطين ارتباطا وثيقا لكون اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم، والقرآن الكريم هو المصدر الأول للإسلام ويكفي هنا أن نشير إلى الآيات القرآنية التي تدل على ذلك صراحة أي: الجمع بين القرآن الكريم واللغة العربية وهي قوله تعالى:

حكما عربيا.."(سورة الرعد:37) . "ولقد نعلم أنهم يقولون: إنما يعلمه بشر لسان الذي يلحدون إليه أعجمي، وهذا لسان عربي مبين" (سورة النحل: 103) . "وكذلك أنزلناه قرآنا عربيا.."(سورة طه: 113) "بلسان عربي مبين" (سورة الشعراء: 195).

. "قرآنا عربيا غير ذي عوج لعلهم يتقون" (سورة الزمر:28) . "كتاب فصلت آياته قرآنا عربيا لقوم يعلمون" (سورة فصلت: 3) . "ولو جعلناه قرآنا أعجميا لقالوا لولا فصلت آياته، آعجمي وعربي.." (سورة فصلت:44) . "وكذلك أو حينا إليك قرآنا عربيا..لتنذر أم القرى ومن حولها.."(سورة الشورى:7) "..وهذا كتاب مصدق لسانا عربيا.. "(سورة الأحقاف:12).

"إن الشعب الجزائري شعب مسلم، وإن الإسلام هو دين الدولة، والإسلام هو أحد المقومات الأساسية لشخصيتنا التاريخية، وقد ثبت أنه هو الحصن المنبع الذي مكن لجزائر من الصمود في وجه جميع محاولات النيل من شخصيتها.

فقد تحصن الشعب الجزائري بالإسلام، دين النضال والصرامة والعدل والمساواة، واحتمى به في أحلك عهود السيطرة الاستعمارية، واستمد منه الطاقة المعنوي والقوة الروحية التي حفظته من الاستسلام لليأس، وأتاحت له أسباب الخلفية البحتة، بل هناك عوامل أخرى ذات طابع مادي واقتصادي واجتماعي كالغزو الأجنبي، والفتن الداخلية، وتصاعد الاستبداد، وانتشار الاضطهاد الإقطاعي واضمحلال بعض الأنظمة الاقتصادية العليمة وقد كان لهذه العوامل كلها دور حاسم فيما آل إليه السلمون، لذلك فإن ظهور الخرافات والشعوذة وانتشار العقليات التي تعيش على الماضي، ليست أسباب تلك الوضعية، وإنما هي في

الحقيقة من نتائجها وهكذا يتجلى أن التركيز على محاربة هذه الآفات والانحرافات دون العناية البالغة بالبيئة الاجتماعية، هو بمثابة الوقوع في عملية وعظية لا جدوى من ورائها، والواقع أن العالم الإسلامي لا بدله، إذا ما أراد أن ينبعث من جديد، أن يجتاز مرحلة الإصلاح ليخوض غمار الثورة الاجتماعية.

إن الثورة لتتدرج تماما في المنظور التاريخ للإسلام، لأنه في مفهومه الصحيح، لا يرتبط بنوع من المصالح الخاصة ولا يخضع لأي كهنوت أو أية سلطة زمنية، ولهذا فلا يحق للإقطاعية ولا للرأسمالية أن تتخذ الانتماء غليه ذريعة لخدمة مصالحها وقضاء مآربها لقد جاء الإسلام بمفهوم رفيع للكرامة الإنسانية، يدي العنصرية، وينبذ النعرة الشعوبية واستغلال الإنسان، وإن المساواة المطلقة التي نادى بها الإسلام، تنسجم مع كل عصر من العصور.

إذن يتحتم على كل الشعوب الإسلامية التي أصبح مصيرها مرتبطا بعصير العالم الثالث أن تكون واعية بالمكاسب الإيجابية لتراثها الثقافي والروحي، وأن تستوعبه من جديد على ضوء القيم والتحولات الجارية في الحياة المعاصر، ومعنى هذا، أن أية محاولة جادة تهدف اليوم إلى إعادة بناء الفكر الإسلامي، يجب أن تمتد حتما إلى تحوير بنية المجتمع تحويرا كاملا.

إن الشعوب الإسلامية مدعوة في عصرنا هذا، عصر التحولات الاجتماعية الحاسمة إلى تفويض أركان الإقطاعية البائدة، والقضاء التام على جميع أشكال الاستبداد والجهل، وسيتزايد إدراك الشعوب الإسلامية حين تقوم على أحسن وجه بما تفرضه العقيدة الإسلامية من واجبات".

اللغة الوطنية: (الميثاق الوطني . ص: 93 وما بعدها).

"إن اللغة العربية عنصر أساسي للهوية الثقافية للشعب الجزائري، ولا يمكن فصل شخصيتنا عن اللغة الوطنية التي تعبر عنها، ولهذا فإن تعميم استعمال اللغة العربية، وإتقانها كوسيلة عملية خلاقة، يشكلان إحدى المهام الأساسية للمجتمع الجزائري في مجال التعبير عن كل مظاهر الثقافة وإن الجزائر باستعادتها توازنها من خلال التعبير عن ذاتها الوطنية بالأداة المشروعة الأصلية والمحكمة التجهيز، ستساهم في إثراء الحضارة الإنسانية بصورة أفضل، وتستفيد في نفس الوقت، عن دراية من مكتسباتها وخبراتها.

إن الخيار بين اللغة الوطنية ولغة أجنبية أمر غير وارد البتة، ولا رجعة في ذلك، ولا يمكن أن يجري النقاش حول التعريب بعد الآن إلا فيما يتعلق بالمحتوى والوسائل، والمناهج والمراحل والمفهوم العام للغة مدعوة للقيام بالدور الذي يجب أن يعود إليها، إذا عرف أبناؤها بعملهم

الشاق وجهدهم الإيجابي لتنميتها، كيف يجعلون منها أداة ثقافية وعلمية تدفع مسيرة الجزائر إلى الأمام.

وإذا كانت مسيرة التعريب قد أصبحت واقعا لا رجعة فيه، فإن العبء الثقيل المتمثل في الأحكام المسبقة الموروثة عن العهد الاستعماري، وما ألحق باللغة العربية في الجزائر من تخلف، قد أديا غلى عدم إمكانية إيجاد حلول لهذه القضية، دون توفير ظروف تستجيب لمقتضيات النوعية الرفيعة، ودون مراعاة مراحل ضرورية تستطيع وحدها أن تتغلب على العقبات المادية والمعنوية، ومع ذلك فلا بد من بلوغ الهدف المنشود، ليس فقط لمجرد إرضاء النفس، بل لتصبح اللغة العربية بالصرامة والتبصر وروح المسؤولية، أداة للنهوض، والإبداع، والتطور، والرقي، والبحث العلمية والتحول الاجتماعي.

إن التعريب المرتكز على الرغبة الشعبية، لم يفتأ يحقق من يوم لآخر، تقدما مرموقا في الجزائر، ويسمح لقطاعات واسعة، خاصة ضمن الشباب أن تكتشف نفسها من خلال ممارستها للغة الوطنية وهذا يعني، موضوعيا، مكسبا واسع المد، بقطع عن ميزته المشروعة، ذلك أنه يشكل عمليا، إجابة لأحد المطامح الأساسية التي كان يصبو إليها الشعب الجزائري أثناء الاحتلال الأجنبي كما يشكل في نفس الوقت محيطا ثقافيا ونفسيا حقيقيا، من شأنه أن يساعد على إعداد

جهاز الدولة ومختلف الإدارات والشركات الوطنية والأجهزة الرسمية والمؤسسات الاقتصادية لتعرب بالفعل أكثر فأكثر مصالحها، وذلك بما تتخذه من تدابير ملائمة، ومن هنا، وبمساعدة القيادة الرامية غلى التعجيل بالإنجاز المنهجي لهذا المشروع العظيم، يتجسم توحيد استعمال نفس اللغة في العمل، والتعليم، والثقافة، وهذا هو الهدف الذي يتطابق، ضمن أهداف أخرى، مع استرجاع جميع المقومات التاريخية للأمة الجزائرية.

إن هذه الاستعادة التامة للغة الوطنية، وتكيفها الضروري مع كل حاجيات المجتمع، لا يمنع من التشجيع الأكيد على اكتساب اللغات الأجنبية، وإن مثلنا الأعلى في هذا الصدد، هو أن نحافظ على أصالتنا كاملة مع تفتحنا على الغير، ونتمكن في نفس الوقت من لغتنا، التي تبقى لها الأولوية والصدارة، ومن لغات الثقافة التي تساعدنا على الاتصال المستمر بالخارج، أي: بالعلوم والتقنيات العصرية وروح الإبداع ببعده العالمي، الأكثر خصوبة.

النصوص المنقولة من الميثاق الوطني عن "الإسلام" و"اللغة العربية" واضحة لا تحتاج إلى شرح أو تفسير أ, تأويل، والغرض من الرجوع إليها والتذكير بها، هو ما لوحظ من تراجع نسبي في تعريب المحيط، وعدم الاستجابة أصلا للتعريب بالنسبة لبعض المؤسسات والشركات

ولا سيما الاقتصادية والمالية مما استوجب التذكير بقوانين الجمهورية المتعلقة بهذا الجانب.

ج . دستور 23 فبراير 1989.

ورد في ديباجة دستور 23 فبراير 1989 (ص:5. الديوان الوطني للأشغال التربوية 1992) ما يلي:

"إن الجزائر أرض الإسلام، وجزء لا يتجزأ من المغرب العربية الكبير، وأرض عربية، وبلاد متوسطية، وإفريقية، تعتز بإشعاع ثورتها، ثورة أول نوفمبر، ويشرفها الاحترام الذي أحرزته، وعرفت كيف تحافظ عليه بالتزامها إزاء كل القضايا العادلة في العلم.

د . دستور 28 نوفمبر 1996، من موارده الأولى ما يلي:

المادة الأولى: الجزائر جمهورية جزائرية ديمقراطية شعبية وهي وحدة لا تتجزأ،

المادة2: الإسلام دين الدولة،

المادة3: اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية

وقد وردت في ديباجة دستور 28 نوفمبر 1996 المذكور أعلاه بالصفحة الثالثة ما يلي:

"وكان أول نوفمبر 1954 نقطة تحول فاصلة في تقرير مصيرها، وتتويجا عظيما لمقاومة ضروس، واجهت بها مختلف الاعتداءات على ثقافتها، وقيمها، والمكونات الأساسية لهويتها وهي

الإسلام والعروبة والأمازيغية، وتمد جذور نضالها اليوم في شتى الميادين في ماضي أمتها المجيد".

المواد الأولى من هذا الدستور:

المادة 1: الجزائر جمهورية ديمقراطية شعبية وهي وحدة لا تتجزأ،

المادة2: الإسلام دين الدولة،

المادة3: اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية.

يلاحظ القارئ أن إدراج "الأمازيغية" ضمن المكونات الأساسية لهوية الشعب الجزائري في ديباجة دستور 28 نوفمبر 1996 فأصبحت هذه المكونات ثلاثا(3) وهي: "الإسلام والعروبة والأمازيغية" بعد أن كانت في الدساتير الثلاثة التي سبقت هذا الأخير، اثنتين (2) وهما: "الإسلام والعروبة".

إن هذا الحدث الجديد ستوجب القيام بدراسة شاملة للموضوع تتناول مسألة الأمازيغ واللغة الأمازيغية من جميع جوانبها ماضيا تاريخا وحضاريا . وحاضرا، ومستقبلا وقد تكفل الدكتور صالح بلعيد، الأستاذ بجامعة تيزي وزو وعضو المجلس الأعلى للغة العربية بالموضوع فألف كتابا بعنوان "في المسألة الأمازيغية "224 صفحة من الحجم المتوسط، طبع بمطبعة "هومة" للطباعة والنشر والتوزيع بالجزائر، تحت رق 1419–99/121 بذل جهدا مشكورا لإخراج هذا

البحث القيم والدراسة المقارنة المعمقة لمتتبعي نشاط "المحافظة السامية للأمازيغية ورد الاعتبار للأمازيغية وترقية اللغة الأمازيغية وهي هيئة استشارية، أنشئت بالمرسوم الرئاسي وقم 95–147 المؤرخ في 27 ذي الحجة 1415 الموافق 27 مايو 1995.

وحيث وردت في الصفحة الثانية من كتاب "في المسألة الأمازيغية" عبارة "يمنع الاقتباس والترجمة والتصوير إلا بإذن خاص من الناشر "وحيث لم نتقدم بطلب هذا الإذن، فليس لنا إلا احترام هذا الشرط ونتمنى التوفيق للدكتور صالح بلعيد لمواصلة بذل الجهد في البحث والدراسة حول هذا الموضوع وغيره، والله ولي التوفيق، ويبقى أن أبدي رايي "في المسألة الأمازيغية" من غير اقتباس من هذا الكتاب القيم، وذلك لكوني مواطنا جزائريا من الشاوية المصنفين من الأمازيغ، غير أننا نعتبر أنفسنا عربا ونحب العرب واللغة العربية حتى النخاع ولا نفرق أبدا كما ورثنا ها أبا عن جد بين عربي ومسلم فقد كنا نعتقد أن كل عربي مسلم لأن نبينا ورسول الله إلى الناس كافة محمدا بن عبد الله صلى الله عليه وسلم عربي، والقرآن الذي نزل عليه وهو المصدر الأول للإسلام نزل بلسان عربي مبين، وسمعنا من آبائنا أن الشاوية عرب سوا كذلك لأن أغلبهم كان يرعى الشاة ويتبع المراعي الخصبة متنقلا من منطقة إلى أخرى لهذا الغرض، وقد دخلت العجمة غلى ألسنتهم عندما اختلطوا بالأعاجم، وفعلا فقد ظهرت لهجات شتى

عند الشاوية بعض ألفاظها قريب من العربية وبعضها بعيد عن اللغة العربية، كنا نعتقد ذلك إلى غاية انتهاء الحرب العالمية الثانية (1939 . 1945) وبالضبط بعد أحداث الثامن ماي 1945 المأسوية، ابتدأ شباب الشاوية ينتقلون إلى تونس ومصر لطلب العلم، فاكتشفوا أن العرب ليسوا كلهم مسلمين، بل يوجد بينهم مسلمون، وهم الأغلبية الساحقة، كما يوجد بينهم نصارى مسيحيون، ويهود، فصححنا الخطأ بالنسبة لهذه المسألة، ثم كنا أيضا نعتقد أن جميع الجزائريين عرب مسلمون باستثناء الفرنسيين الغزاة المحتلين ومن معهم من اليهود، فهؤلاء كنا نعترهم من الكفار لأنهم غير مسلمين ومحتلون لبلادنا تجب مقاومتهم بكل الوسائل المتاحة لتحرير البلاد من المستعمرين، وكنا على هذا الاعتقاد حتى انتهت العشرية الأولى من استرجاع السادة الوطنية، فابتدأت تظهر همسات عن الحركة البربرية ولكنها كانت خافته في عهد بومدين . الرجل القوي . وبعد انتقال هذا الرجل غلى رحمة الله . انفجرت مسألة الأمازيغية وصعدت الحركة البربرية من مطالبتها بجعل الأمازيغية لغة وطنية ورسمية فقلنا في أنفسنا . نحن الشاوية . دون أن نتكلم . باستثناء الدكتور عثمان سعدي الذي كان يتكلم وحده . هل كان آباؤنا وأجدادنا مخطئين عندما كانوا يعتقدون أنهم عرب؟ وورثنا عنهم ذلك الاعتقاد، وعلينا أن نصحح هذا الخطأ كالذي وقعها فيه عندما كنا نعتقد أن كل عربي مسلم؟ وماذا عن بني

ميزاب وهم من مسقط وعُمَان . بتخفيف العين . والبحرين، وهو عرب لحما ودما، وحتى سمرة سكان شبه الجزيرة العربية قديما وحديثا لا زالت تلاحقهم وإن أقام بعضهم بشمال البلاد لعشرات السنين فإن بشرته السمراء تعلن بأن صاحبها عربي ، ومع ذلك فإن لهم لهجة أو لغة محلية شفوية كتلك اللهجات المتعددة في سائر أنحاء الوطن، وقل ذلك عن الطوارق، وأخيرا وليس آخرا، القبائل، فإن العلماء المشهود لهم بالعلم والصلاح يقولون: هم من أصل عربي جاءوا من اليمن وأطراف شبه الجزيرة العربية واستقروا بهذه المناطق التي هم فيها ولا يختلفون عن سائر المواطنين في العادات والتقاليد وتمسكهم بالدين الإسلامي الحنيف ولغته العربية وعندما ينادي القوم بدسترة اللغة الأمازيغية وجعلها لغة اللهجات المنتشرة في سائر أنحاء الوطن يعق عليه الاختيار لتصبح هي اللغة الأمازيغية الوطنية الرسمية؟ وتساؤل آخر: أية حروف توضع لتلك اللغة المعتمدة . افتراضا أنه تم اعتمادها . حروف "تيفيناغ" وهن فينيقية، كما يفهم ذلك بعد حذف حرف "التاء" من أولها الدالة على التأنيث، وحروف تلك اللغة عددها 14 حرفا وهي لا تفي بالغرض المطلوب لتساير اللغات الحية الحديثة؟ أما إذا كتبت بحروف لغة أخرى سواء عربية أم لاتينية، فإنها تصبح حينئذ غير مستقلة وتابعة للغة الحروف في مبناها ومعناها؟ ثم إن الأمازيغية لا

تتوفر على الأرقام إلا على واحد، واثنين فقط، فأية أرقام ستعتمدها وغير مستقلة، وكذلك بالنسبة لتسمية أيام الأسبوع؟

بالنسبة لي كمواطن جزائري من الشاوية ذي الأصل العربي ومسلم . والحمد لله . أتمنى للإخوة القائمين على إنجاز هذا المشروع اللغوي الثقافي الحضاري العظيم كل التوفيق وأعانهم الله على توحيد جميع اللهجات واللغات المحلية الشفوية في لغة شرقية ولا غربية".

ثانيا . قانون تعميم استعمال اللغة العربية.

(قانون رقم 91–05 مؤرخ في 30 جمادى الثانية عام 1411 هـ الموافق 16 يناير سنة 1991 . المعدل والمتمم بالأمر رقم 96 – 30 المؤرخ في 10 شعبان عام 1417 هـ الموافق 21 ديسمبر 1996 المتضمن قانون تعميم استعمال اللغة العربية).

يشمل القانون رقم 91 – 05 المؤرخ في 16 يناير 1991 المتضمن قانون استعمال اللغة العربية، على أربعين (40) مادة، مقسمة على ستة (06) فصول وهن كالتالي:

الفصل الأول: أحكام عامة (المواد: 01 –03) ونصها كالآتي:

المادة1: يحدد هذا القانون القواعد العامة لاستعمال اللغة العربية في مختلف ميادين الحياة الوطنية، وترقيتها، وحمايتها.

المادة2: اللغة العربية مقوم من مقومات الشخصية الوطنية الراسخة وثابت، من ثوابت الأمة.

يجسد العمل بها مظهرا من مظاهر السادة، واستعمالها من النظام العام.

المادة 3: يجب على كل المؤسسات أن تعمل لترقية اللغة العربية، وحمايتها والسهر على سلامتها، وحسن استعمالها.

تمنع كتابة اللغة العربية بغير حروفها.

الفصل الثاني: مجالات التطبيق (المواد: 04–22) ونصها كالآتي:

المادة4: تلزم جميع الإدارات العمومية والهيئات والمؤسسات والجمعيات على اختلاف أنواعها باستعمال اللغة العربية وحدها في كل أعمالها من اتصال، وتسيير إداري، ومالي، وتقني، وفني.

المادة5: تحرر كل الوثائق الرسمية والتقارير ومحاضر الإدارات العمومية والهيئات والمؤسسات والجمعيات باللغة العربية.

يمنع في الاجتماعات الرسمية استعمال أية لغة أجنبية في المداولات والمناقشات .

المادة6: تحرر العقود باللغة العربية وحدها يمنع تسجيلها وإشهارها إذا كانت بغير اللغة العربية.

المادة7: تحرر العرائض والاستشارات وتجرى المرافعات أمام الجهات القضائية باللغة العربية.

تصدر الأحكام والقرارات القضائية وراء المجلس الدستوري ومجلس المحاسبة وقراراتهما باللغة العربية وحدها.

المادة8: يجب أن تجرى باللغة العربية المسابقات والامتحانات الخاصة بالالتحاق بجميع الوظائف في الإدارات والمؤسسات.

المادة9: تنظم وتجرى باللغة العربية الفترات التدريبية، والملتقيات الوطنية والتربصات المهنية والتكوينية، والتظاهرات العامة.

يمكن أن نستعمل استثناء اللغات الأجنبية إلى جانب اللغة العربية في الندوات والملتقيات والتظاهرات الدولية.

المادة10: تكون الأختام الرسمية، والدمغة، والعلامات المميزة للسلطات والإدارات العمومية والهيئات والمؤسسات مهما تكن طبيعتها باللغة العربية وحدها.

المادة11: (معدلة بالأمر رقم 96–30 المؤرخ في 21 ديسمبر 1999)

تكون المعاملات والمرسلات في جميع الإدارات والمؤسسات والجمعيات على اختلاف أنواعها باللغة العربية.

غير أن تعامل الإدارات والهيئات والجمعيات مع الخارج يكون وفقا لما يتطلبه التعامل الدولي.

المادة 12: (معدلة بالأمر رقم 96–30 المؤرخ في 21 ديسمبر 1996)

يكون تعامل جميع الإدارات والهيئات والمؤسسات والجمعيات مع الخارج باللغة العربية.

تبرم المعاهدات والاتفاقيات باللغة العربية، مع مراعاة ما يتطلبه التعامل الدولي.

المادة13: تصدر الجريدة الرسمية لمداولات المجلس الشعبي الوطني باللغة العربية وحدها.

المادة15: يكون التعليم والتربية والتكوين في كل القطاعات، وفي جميع المستويات والتخصصات، باللغة العربية، مع مراعاة كيفيات تدريس اللغات الأجنبية.

المادة16: يجب أن يكون الإعلام الموجه للمواطن باللغة العربية مع مراعاة أحكام المادة الثالثة عشرة من قانون الإعلام.

يمكن أن يكون الإعلام المتخصص أو الموجه إلى الخارج باللغة الأجنبية.

المادة17: تعرض الأفلام السنمائية و/ أو التلفزيزنية والحصص الثقافية والعلمية باللغة العربية، أو تكون معربة، أو ثنائية اللغة.

المادة18: (معدلة بالأمر رقم 96–30 المرخ في 21ديسمبر 1996)

تكون جميع التصريحات والتدخلات والندوات وكل الحصص المتلفزة باللغة العربية، وتعرب إذا كانت بلغة أجنبية.

المادة20: تكتب باللغة العربية وحدها، العناوين، واللافتات، والشعارات، والرموز، واللوحات الإشهارية، وكل الكتابات المطلية، أو المطلية، أو المضيئة، أو المجسمة، أو المنقوشة، التي تدل على مؤسسة، أو هيئة، أو محل، أو التي تشير إلى نوعية النشاط الممارس، مع مراعاة جودة الخط وسلامة المبنى والمعنى.

المادة21: تطبع باللغة العربية، وبعدة لغات أجنبية، الوثائق والمطبوعات، والأكياس، والعلب التي تتضمن البيانات التقنية وطرق الاستخدام، وعناصر التركيب، وكيفيات الاستعمال التي تتعلق على وجه الخصوص بما يأتي:

. المنتجات الصيدلانية، المنتجات الكيماوية،

. المنتجات الخطيرة،

. أجهزة الإطفاء والإنقاذ ومكافحة الجوائح.

. على أن تكون الكتابة باللغة العربية بارزة في جميع الحالات.

المادة22: تكتب باللغة العربية الأسماء والبيانات المتعلقة بالمنتجات والبضائع والخدمات، وجميع الأشياء المصنوعة، أو المستوردة أو المسوقة في الجزائر.

تحدد كيفيات تطبيق هذه المادة عن طريق التنظيم.

الفصل الثالث: هيئات التنفيذ والمتابع والدعم: (المواد: 23–28) ونصها مايلي:

المادة232: (معدلة بالأمر رقم 96–30 المؤرخ في 21 ديسمبر 1996).

ينشأ مجلس أعلى للغة العربية ويوضع تحت إشراف رئيس الجمهورية يقوم على الخصوص بما يأتي:

متابعة تطبيق أحكام هذا القانون وكل القوانين الهادفة إلى تعميم استعمال اللغة العربية وحمايتها وترقيتها وتطويرها.

. التنسيق بين مختلف الهيئات المشرفة على عملية تعميم استعمال اللغة العربية وترقيتها وتطويرها.

. تقييم أعمال الهيئات المكلفة بتعميم استعمال اللغة العربية وترقيتها وتطويرها.

. صلاحية النظر في ملاءمة الآجال المتعلقة ببعض التخصصات في التعليم العالي المنصوص عليها في الفقرة الثانية من المادة 36 المعدلة بالأمر رقم 96–30 المؤرخ في 21 ديسمبر 1996.

. تقديم تقرير سنوي عن عملية تعميم استعمال اللغة العربية إلى رئيس الجمهورية.

. يمكن إضافة صلاحيات أخرى بموجب مرسوم رئاسي.

المادة 24: تقدم الحكومة أمام المجلس الشعبية الوطني ضمن بيانها السنوي عرض مفصلا عن تعميم استعمال اللغة العربية وترقيتها.

المادة25: تسهر المجالس المنتخبة والجمعيات في حدود صلاحياتها على متابعة سير عملية تعميم استعمال اللغة العربية وسلامتها.

المادة26: يسهر المجمع الجزائري للغة العربية طبقا لأحكام القانون، على إثراء اللغة العربية، وترقيتها، وتطوير استعمالها لضمان إشعاعها.

المادة27: ينشأ مركز وطني يتكفل بما يأتي:

تعميم استعمال اللغة العربية بكل الوسائل الحديثة الممكنة.

ترجمة البحوث العليمة والتكنولوجية من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية، ونشرها.

ترجمة الوثائق الرسمية عند الطلب.

مزاوجة لغة الأشرطة العلمية، والثقافية، والوثائقية.

. تجسيد البحوث النظرية للمجمع الجزائري للغة العربية والمجامع العربية الأخرى في مواقع الحياة العلمية.

المادة28: تخصص الدولة جوائز لأحسن البحوث العلمية المنجزة باللغة العربية تحدد كيفيات تطبيق هذه المادة عن طريق التنظيم.

الفصل الرابع: أحكام جزائية: (المواد:29–35) ونصها ما يلي:

المادة29: تعد الوثائق الرسمية المحررة بغير اللغة العربية باطلة،

تتحمل الجهة التي أصدرتها أو صادقت عليها مسؤولية النتائج المترتبة عليها.

المادة30: كل إخلال بأحكام هذا القانون يعد خطأ جسيما يستوجب جزاء تأديبيا.

المادة31: كل مخالفة لأحكام المواد: 21،20،19،18،17،و22 أعلاه يعاقب عليها بغرامة مالية تتراوح بين 5.000دج، و10.000 دج.

المادة32: (معدلة بالأمر رقم 96–30 المؤرخ في 21 ديسمبر 1996).

يعاقب بغرامة مالية من 1.000 إلى5.000 دج، كل من وقع على وثيقة محررة بغير اللغة العربية، أثناء ممارسة مهامه الرسمية أو بمناسبتها، مع مراعاة أحكام المادتين 11و12 من هذا القانون، المعدلتين بالأمر رقم96–30 المؤرخ في 21 ديسمبر 1996.

تضاعف العقوبة في حالة العود.

المادة33: يتعرض مسؤولو المؤسسات الخاصة والتجار والحرفيون الذين يخالفون أحكام هذا القانون لغرامة مالية تتراوح بين 000 1 دج، و 5.000دج.

وفي حالة العودة تغلق المؤسسة أو المحل مؤقتا أو نهائيا.

المادة34: تعاقب الجمعية ذات الطابع السياسي التي تخالف أحكام هذا القانون بغرامة مالية تتراوح بين 10.000دج، و10.000دج.

وفي حالة العود تطبق عليها أحكام المادة 33 من القانون رقم 89-11 المؤرخ في 5 يوليو 1989 والمتعلق بالجمعيات ذات الطابع السياسي.

المادة35: يحق لكل ذي مصلحة مادية أو معنوية في تطبيق هذا القانون، أن يتظلم أمام الجهات الإدارية، أو يرفع دعوى قضائية ضد أي تصرف مخالف لأحكام هذا القانون.

الفصل الخامس: ا؛حكام انتقالية: (المواد: 36-39) نصها مايلي:

المادة36: (معدلة بالأمر رقم 96-30 المؤرخ في 21 ديسمبر 1996)

تطبق أحكام هذا الأمر فور صدوره.

ويجب استكمال عملية تعميم استعمال اللغة العربية في أجل أقصاه 5 يوليو 1998.

غير أنه يتم التدريس باللغة العربية، بصف شاملة ونهائية في كل مؤسسات التعليم العالي والمعاهد العليا في أجل أقصاه، 5 يوليو 2000 مع مراعاة أحكام المادة 23 من هذا القانون المعدلة بالأمر رقم 96–30 المؤرخ في 21 ديسمبر 1996.

المادة37: (ملغاة بالأمر رقم 96–30 المؤرخ في ديسمبر 1996)

المادة 38: تكتب التقارير والتحاليل والوصفات الطبية باللغة العربية.

غير أنه يجوز استثناء كتابتها باللغة الأجنبية إلى أن يتم التعريب النهائي للعلوم الطبية والصيدلانية.

المادة 39: يمنع على الهيئات والمؤسسات استيراد أجهزة الإعلام الآلي والإبراق، وكل الأجهزة الخاصة بالطبع والكتابة، إذا لم تكن موظفة للحرف العربي.

المادة40: تلغى أحكام الأمر رقم 68–92 المؤرخ في 23 محرم 1388 المواقف 26 أبريل 1968 والمتضمن إجبارية معرفة اللغة العربية على الموظفين ومن يمثلهم.

وكذلك أحكام الأمر رقم 73 –55 المؤرخ في 4 رمضان عام 1393 الموافق 1 أكتوبر 1973 والمتضمن تعريب الأختام الوطنية، وكذلك جميع الأحكام المخالفة لهذا القانون.

المادة41: ينشر هذا القانون في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

حرر بالجزائر في 30 جمادى الثانية عام 1411 الموافق 16 يناير 1991.

نصت المادة 36 من القانون 91 –05 المؤرخ في 30 جمادى الثانية عام 1411 الموافق 16 يناير 1991 المتضمن تعميم استعمال اللغة العربية قبل تعديلها على النحو المذكور أعلاه بموجب الأمر رقم 96–30 المؤرخ في 21 ديسمبر 1996 نصت على ما يلي:

المادة السادسة والثلاثون: تطبق أحكام هذا القانون فور صدوره، على أن تنتهي العملية بكاملها في أجل أقصاه 5 يوليو 1992.

ونصت المادة 37 من نفس القانون الملغاة بموجب الأمر رقم 96–30 المؤرخ في 21 ديسمبر 1996 على ما يلي:

المادة السابعة والثلاثون: يتم التدريس باللغة العربية وحدها في كل مؤسسات التعليم العالي والمعاهد العليا، ابتداء من السنة الأولى الجامعية 92/91 على أن تتواصل العملية حتى التعريب الشامل والنهائي في أجل أقصاه 5 يوليو 1997 (انتهى نص المادتين قبل

تعديل المادة 36 وإلغاء المادة مع إدراج مضمون هذه الأخيرة الملغاة في التي قبلها 36 المعدلة.

غير أن الأزمة التي عرفتها البلاد ابتداء من أوائل شهر يناير سنة 1992 كانت فرصة سانحة للذين لا يريدون تطبيق قانون تعميم استعمال اللغة العربية فسعوا إلى استصدار المرسوم التشريعي رقم 92–02 المؤرخ في 3 محرم عام 1413 الموافق 4 يوليو سنة 1992 المتعلق بكيفيات تطبيق القانون رقم 91–05 المؤرخ في 16 يناير 1991 المتضمن تعميم استعمل اللغة العربية، ونصه بعد التأشيرات مايلي:

المادة1: إن تعميم استعمال اللغة العربية، بصفتها لغة وطنية ورسمية، في جميع الإدارات العمومية، والهيئات والمؤسسات، والجمعيات على اختلاف أنواعها، مبدأ راسخ لا يمكن التراجع عنه.

المادة2: تلزم جميع المصالح العاملة في قطاعات النشاط الوطني الاقتصادي، والثقافي، والاجتماعين والسياسي والدبلوماس، بتوظيف كافة الإمكانات المتوفرة لديها من أجل تطبيق الترتيبات الواردة في القانون رقم 91–05 المذكور أعلاه، وذلك حسب ما تسمح به ظروفها الموضوعية من حيث الطاقات البشرية والوسائل المادية المتاحة لها.

المادة3: تشرع كل المصالح المذكورة في المادة 2 أعلاه، فور صدور هذا المرسوم في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ، في حشد الإمكانات ووضع البرامج العملية المناسبة لاستكمال تطبيق التدابير، المنصوص عليها في القانون رقم 91–05 المؤرخ في 16 يناير سنة 1991 المذكور أعلاه، وتعتبر ذلك من أولويات نشاطها.

المادة4: تسهر الهيئة الوطنية للتنفيذ الوارد ذكرها في المادة 23 من القانون رقم 91–05 المؤرخ في 16 يناير 1991 المذكور أعلاه على متابعة وتقويم الإجراءات المتخذة في كل القطاعات والتأكد من أن كل الإمكانات المتوفرة لديها مستعملة فعلا، وبصفة عقلانية لتطبيق القانون المذكور أعلاه.

ترفع تلك الهيئة بصفة دورية إلى المجلس الأعلى للدولة تقارير تمكنه من التقدير الصحيح لسير العملية، ووتيرة إنجازها واتخاذ التدابير المناسبة لبلوغ الغاية.

المادة5: ينشر هذا المرسوم التشريعي في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

حرر بالجزائر في 3 محرم عام 1413 الموافق

4 يوليو 1992.

إن هذا المرسوم التشريعي في ظاهرة إلزام للقائمين بعملية تعميم استعمال اللغة العربية، وحث لهم على حشد الإمكانات المتوفرة لاستكمال تطبيق التدابير المنصوص عليها في هذا القانون في أقرب وقت ممكن دون تحديد أجل لذلك، غير أن المؤولين للنصوص القانونية فهموا بأن محتوى هذا النص قد جّمد القانون وعلقه إلى أجل غير مسمى، مما جعل المشرع يتدخل ويلغي هذا النص صراحة بالمادة التاسعة (9) من الأمر في رقم 96–30 المؤرخ في 21 ديسمبر 1996 المعدل والمتم للقانون رقم 91–05 المؤرخ في 16 يناير 1991 المذكور أعلاه ونصها ما يلي:

المادة9: تلغى جميع الأحكام المخالفة لهذا الأمر، لا سيما المرسوم التشريعي رقم 92–02 المؤرخ في 3 محرم 1413 الموافق 4 يوليو 1992 (انتهى)

حرر بالجزائر في 10 شعبان عام 1417 الموافق 21 ديسمبر 1996.

مرسوم رئاسي رقم 98–226 مؤرخ في 17 ربيع الأول عام 1419 الموافق 11 يوليو 1998 يتضمن صلاحيات المجلس الأعلى للغة العربية وتنظيمه وعمله.

يشتمل المرسوم الرئاسي رقم 98–226 المؤرخ في 11 يوليو 1998 المذكور أعلاه على 35 مادة، مقسمة على خمسة (05) فصول وهي كالآتي:

الفصل الأول: أحكام عامة: (المواد: 01–03) ونصها ما يلي:

المادة1: يهدف هذا المرسوم طبقا للمادة 23 من القانون رقم 91–05 المؤرخ في 30 جمادى الثانية عام 1411 الموافق 16 يناير سنة 1991 والمتضمن تعميم استعمال اللغة العربية، المعدل والمتمم بالأمر رقم 96–30 المؤرخ في 10 شعبان عام 1417 الموافق 21 ديسمبر 1996، إلى تحديد صلاحيات المجلس الأعلى للغة العربية وتنظيمه وعمله.

المادة2: المجلس الأعلى للغة العربية، هيئة وطنية، تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، ويدعى في صلب النص "المجلس".

المادة3: يكون مقر المجلس بالجزائر العاصمة.

الفصل الثاني: الصلاحيات: (المواد:04–07) ونصها ما يلي:

المادة4: يقوم المجلس بالصلاحيات الآتية:

. يتابع تطبيق أحكام القانون رقم 91–05 المؤرخ في 30 جمادى الثانية عام 1411 الموافق 16 يناير 1991 المعدل والمتمم والمذكور

أعلاه، وكل القوانين الهادفة إلى تعميم استعمال اللغة العربية، وحمايتها وترقيتها وتطويرها،

. ينسق بين مختلف الهيئات المشرفة على عملية استعمال اللغة العربية وترقيتها وتطويرها،

. يقيم أعمال الهيئات المكلفة بتعميم استعمال اللغة العربية وترقيتها وتطويرها،

. ينظر في ملائمة الآجال المتعلقة ببعض التخصصات في التعليم العالي النصوص عليها في المادة 7 المعدلة والمتممة للفقرة الثانية من المادة 36 من القانون رقم 91 –05 المؤرخ في 16 يناير سنة 1991 المعدل والمتمم، والمذكور أعلاه.

. يساهم في إعداد واقتراح العناصر العملية التي تشكل قاعدة وضع برامج وطنية في إطار السياسة العامة لبرامج تعميم استعمال اللغة العربية.

. يقدم آراء واقتراحات فيما يخص التدابير التشريعية والتنظيمية التي تدخل ضمن صلاحياته،

. يدعم التنفيذ الفعلي للبرامج الوطنية و/أو البرامج القطاعية المتعلقة بتعميم استعمال اللغة العربية،

. يرقي استعمال اللغة العربية ويحميها في الإدارات والمرفق العمومية، ويحرص على سلامتها.

. يدرس ويبدي رأيه في مخططات وبرامج العمل القطاعية الخاصة بتعميم استعمال اللغة العربية ويتأكد من انسجامها وفعاليتها،

. ويتلقى لهذا الغرض من الإدارات والمؤسسات والهيئات العمومية كل المعلومات والمعطيات، والإحصائيات التي تتعلق بمهامه ونشاطه،

. يبدي المجلس ملاحظاته، ويبلغ معاينته إلى الجهات المعنية إذا لاحظ تأخرا في تطبيق البرامج المحددة، أو تقصيرا في تنفيذ القوانين، أو الأعمال المقررة، ويرفع بذلك تقريرا إلى رئيس الجمهورية،

. يقدم تقريرا سنويا إلى رئيس الجمهورية حول عملية تعميم استعمال اللغة العربية.

المادة5: يجب أن يعمل المجلس على تطبيق التشريع والتنظيم المتعلقين بتطبيق استعمال اللغة العربية في الإدارات، والمؤسسات، والهيئات العمومية ومختلف الأنشطة لا سيما الاقتصادية، والثقافية والاجتماعية.

المادة6: يمكن للمجلس أن يبادر، بالعلاقة مع المؤسسات المختصة، بكل دراسة أو بحث يهدف إلى ترقية اللغة العربية مع المؤسسات المختصة، بكل دراسة أو بحث يهدف إلى ترقية اللغة العربية وتعميم استعمالها، ومن أجل ذلك يمكنه الاستعانة بالمؤسسات الوطنية أو بالشخصيات العملية.

. يعمل على تعبئة الكفاءات العملية والتقنية لتمكينها من إنجاز الدراسات والأبحاث، واقتراح البرامج التي تساعد على ازدهار اللغة العربية في مختلف المجالات،

ينظم الندوات والملتقيات، والأيام الدراسية حول موضوع استعمال اللغة العربية في مختلف المجالات، ويسهر على استغلال نتائجها ونشرها بكل الوسائل.

يستغل جميع الدراسات والأبحاث المنجزة في الجزائر أو في الخارج التي ترتبط بمهامه.

المادة7: يتولى المجلس كذلك

. يوجه عمل المؤسسات، والهيئات، والقطاعات التي تمارس أنشطة الثقافة، والإعلام، والتربية، والتكوين في تطوير وتعميم استعمال اللغة العربية.

. يقوم ويدرس آثار الأعمال التي تبادر بها مختلف الهيئات والإدارات على اللغة العربية ويبدي رأيه في كل مشروع يمكن أن تكون له آثار على عملية تعميم وترقية استعمال اللغة العربية،

. يقدم الملاحظات التقييمية إلى القطاعات المكلفة بإنجاز برامج تعميم استعمال اللغة العربية.

. الفصل الثالث: تنظيم المجلس: (المواد: 08–30) وهو يشمل على خمسة فروع.

. تنظيم المجلس،

المادة8: يضم المجلس الأجهزة الآتية:

- الرئيس،
- الجمعية العامة،
- المكتب،
- ثلاث (3) لجان دائمة،
- أمانة إدارية وتقنية يسيرها أمين عام.

المادة 9: يمكن للمجلس أن يشكل، كلما دعت الحاجة إلى ذلك، مجموعات عمل وأن يستعين بأي شخص، لإنجاز أعمال أو دراسات تدخل في إطار مهامه.

الفرع الأول: الرئيس: (المادتان: 10–11) ونصها ما يلي:

المادة 10: يعين الرئيس بمرسوم رئاسي وتنهى مهامه بالكيفية نفسها،

يمارس الرئيس مهاما دائمة في المجلس، وبهذه الصفة يقوم بما يأتي:

- يمارس الجمعية العامة والمكتب ويسير أشغالهما،
- يضبط جدول أعمال اجتماعات الجمعية العامة والمكتب،
- يعين المستخدمين الذين لم تقرر طريقة أخرى في تعيينهم،
- يمارس السلطة السلمية على كافة المستخدمين،

- يرفع إلى رئيس الجمهورية التقرير السنوي المذكور في المادة 4 أعلاه.

المادة 11: إذا حصل مانع مؤقت للرئيس، ينوب عنه في رئاسة المجلس عضو من المكتب، توضح كيفيات تطبيق هذه المادة في النظام الداخلي.

الفرع الثاني: الجمعية العامة: (المواد: 12–19) ونصها ما يلي:

المادة: 12 تتكون الجمعية العامة للمجلس من:

أ . اثنين وعشرين (22) عضوا يمثلون الإدارات والمؤسسات والهيئات العمومية الآتية:

- الوزارة المكلفة بالدفاع الوطني،
- الوزارة المكلفة بالشؤون الخارجية،
- الوزارة المكلفة بالعدل،
- الوزارة الكلفة بالداخلية والجماعات المحلية والبيئة،
- الوزارة المكلفة بالمالية،
- الوزارة المكلفة بالإصلاح الإداري والوظيف العمومي،
- الوزارة المكلفة بالصناعة ،
- الوزارة المكلفة بالتربية الوطنية،
- الوزارة المكلفة بالاتصال والثقافة،
- الوزارة المكلفة بالتعليم العالي والبحث العلمي،

- المجمع الجزائري للغة العربية.
- مسؤول مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية،
- ستة(6) أساتذة جامعيين:

أستاذان (2) عن الجامعات التابعة لكل أكايمية من الأكاديميات الثلاث يقترحهم الوزير المكلف بالتعليم العالي،

- أربعة (4) باحثين يمثلون هيئات البحث العلمي على المستوى الوطني، يقترحهم الوزير المكلف بالبحث العلمي.

ب . من خمسة عشر (15) إلى عشرين (20) عضوا يختارهم رئيس الجمهورية اعتبارها لكفاءتهم,

المادة 13: يعين أعضاء المجلس، بمرسوم رئاسي لمدة خمس (05) قابلة للتجديد وتنهى مهامهم بالكيفية نفسها.

المادة 14: يفقد أعضاء المجلس، المعينون بحسب وظائفهم لتمثيل إدارة أو مؤسسة أو هيئة عمومية، صفة العضوية عندما تنهى مهامهم التي يمارسونها في الإدارة أو في المؤسسة أو في الهيئة العمومية التي ينتمون إليها.

المادة 15: يستخلف العضو المستقبل أو المتوفى، أو الذي استحال عليه تأدية عمله، للفترة المتبقية، حسب نفس الشروط المنصوص عليها في المواد أعلاها التي حددت كيفية تعيينهم، عندما تتجاوز الفترة المتبقية (06) أشهر.

المادة 16: يعد المجلس نظامه الداخلي، ويصادق عليه خلال دورته الأولى، وتتم الموافقة عليه بمرسوم رئاسي.

المادة17: يجتمع المجلس مرتين (2) على الأقل في السنة في دورة عادية باستدعاء من رئيسه.

المادة 18: يصدر المجلس حسب الحالات، توصيات، أو آراء، أو تقارير، أو دراسة ويصادق عليها، ويبلغها إلى سلطات المعنية.

المادة 19: تتداول الجمعية العامة للمجلس وتصادق على ما يأتي:

- النظام الداخلي،
- برنامج النشاط،
- حصيلة النشاط،
- ميزانية المجلس والحساب المالي،
- التقرير السنوي وكل الأخرى التي توجه إلى رئيس الجمهورية،
- تقييم أعمال اللجان الدائمة وتصادق على نتائجها،
- تدريس وتبدي الرأي في كل مسألة يطرحها عليها رئيس المجلس.
- توضح كيفيات تطبيق هذه المادة في النظام الداخلي للمجلس،

الفرع الثالث: المكتب: (المواد: 20–23) ونصها ما يلي:

المادة 20: يتكون المكتب الذي يرأسه رئيس المجلس من رؤساء اللجان الدائمة،

المادة 21: يحضر الأمين العام أشغال المكتب ويتولى كتابته.

المادة 22: يكلف المكتب بما يأتي:

- يعد مشروع النظام الداخلي للمجلس،
- يحضر مشروع برنامج النشاط ويتابع تنفيذه بعد مصادقة الجمعية العامة عليه،
- ينسق ويتابع أنشطة اللجان الدائمة ومجموعات العمل وكل الأشغال الأخرى المنجزة لفائدة المجلس،
- يحضر حصيلة نشاط المجلس،
- يعد مشروع التقرير السنوي والتقارير التقويمية الأخرى،
- يعد مشروع الميزانية،
- يعد الحساب المالي للمجلس،
- توضيح كيفيات تطبيق هذه المادة في النظام الداخلي للمجلس،
- المادة 23: يجتمع مكتب المجلس وجوبا مرة واحدة في الشهر،

الفرع الرابع: اللجان الدائمة: (المواد: 24–27):

المادة 24: يضم المجلس ثلاث (3) لجان دائمة،
يمكن أن تنشأ عند الحاجة لجان فرعية ضمن كل لجنة،
المادة 25: تكلف اللجان الدائمة بدراسة وإعداد الملفات والتقارير التي تهم مجال نشاطها، في إطار برنامج عمل المجلس، وتبدي الآراء والاقتراحات التي ترتبط بذلك.
المادة 26: تنتخب لكل لجنة دائمة رئيسا بين أعضائها وتعين مقررها،
المادة 27: يحدد النظام الداخلي للمجلس تشكيل اللجان الدائمة ومهامها وكيفيات عملها، كما يحدد كيفيات إحداث اللجان الفرعية ومجموعات العمل وعملها.
الفرع الخامس: الأمانة الإدارية والتقنية: (المواد: 28–30) ونصها ما يلي:
المادة 28: تنشأ لدى المجلس أمانة إدارية وتقنية توضع تحت سلطة رئيس المجلس ويسيرها أمين عام.
المادة 29: يعين الأمين العام بمرسوم رئاسي بناء على اقتراح من رئيس المجلس.
وتنهى مهامه بالكيفية نفسها.
المادة 30: يحدد تنظيم الأمانة والتقنية وعملها بمرسوم رئاسي.
الفصل الرابع: أحكام مالية: (:31–33) ونصها ما يلي:

المادة 31: تضع الدولة تحت تصرف المجلس الوسائل البشرية والمادية والمالية الضرورية لعمله.

ولهذا الغرض، يزود المجلس بميزانية تدرج ضمن ميزانية الدولة.

المادة 32: يقدم رئيس المجلس مشروع الميزانية إلى سلطات المختصة، يكون رئيس المجلس الآمر بالصرف.

المادة 33: يتولى مهمة تسيير الاعتمادات المخصصة للمجلس حسب قواعد المحاسبة العمومية، عون محاسب بعين لهدا الغرض.

الفصل الخامس: أحكام ختامية: (المادتان: 34–35) ونصها ما يلي:

المادة 34: تصنف وظيفتا الرئيس والأمين العام للمجلس والنظام التعويضي الذي يطبق على أعضائه بنص لاحق.

المادة 35: ينشر هذا المرسوم في الجريدة الرسمية الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

حرر بالجزائر 17 ربيع الأول عام 1419 الموافق 11 يوليو 1998.

مرسوم رئاسي مؤرخ في 5 جمادى الثانية عام 1419 الموافق 26 سبتمبر 1998 يتضمن تعيين أعضاء المجلس الأعلى للغة

العربية (الجريدة الرسمية عدد: 72 مؤرخ في 6 جمادى الثانية عام 1419 الموافق 27 سبتمبر سنة 1998.

تذكير:

"لكون اللغة العربية مقوّما من مقومات الشخصية الوطنية الراسخة، وثابتاً من ثوابت الأمة، يجسد العمل بها مظهرا من مظاهرة السيادة، واستعمالها من النظام العام" (المادة 2 من قانون رقم 91–05 المؤرخ في 16 يناير 1991 المتضمن تعميم استعمال اللغة العربية).

"تعد الوثائق الرسمية المحررة بغير اللغة العربية باطلة، تتحمل الجهة أصدرتها، أو صادقت عليها مسؤولية النتائج المترتبة عيها"(المادة 29 من نفس القانون).

"تطبق أحكام هذا الأمر فور صدوره ويجب استكمال عملية تعميم استعمال اللغة العربية في أجل أقصاه 5 يوليو 1998 غير أنه يتم التدريس باللغة العربية، بصفة شاملة ونهائية، في كل مؤسسات التعليم العالي والمعاهد العليا في أجل أقصاه 5 يوليو سنة 2000 مع مراعاة المادة 23 أعلاه" (المادة 36 من نفس القانون المعدلة بالأمر رقم 96–30 المؤرخ في 21 ديسمبر 1996).

لأهمية الموضوع وبمناسبة الاحتفال بالذكرى الثامنة والثلاثين (38) لاسترجاع السيادة الوطنية التي كان من المفروض أن تتوج يوم 5 يوليو 2000 باستكمال عملية تعميم استعمال اللغة العربية، رأينا أنه من المستحسن التذكير بالمبادئ والأحكام والقواعد القانونية التي تتعلق بهذا المقوم الثابت من مقومات شخصيتنا الوطنية.

المــــراجع:

- دستور 8 سبتمبر 1963 طبع بمطابع الإدارة العامة لمنشورات الحزب بدون تاريخ.
- دستور 22 نوفمبر 1976 مصلحة الطباعة للمعهد التربوي الوطني . سنة 1976.
- الميثاق الوطني 5 يوليو 1976 . المعهد الوطني التربوي . بدون تاريخ،
- دستور 23 فبراير 1989 . الديوان الوطني للأشغال التربية . سنة 1992،
- دستور 28 نوفمبر 1996 . طبع الديوان الوطني للأشغال التربوية . سنة 1998.

- قانون رقم 91 –05 المؤرخ في 16 يناير 1999 . الجريدة الرسمية . عدد3 مؤرخة في 16 يناير 1991،
- أمر رقم 96–30 المؤرخ في 21 ديسمبر 1996 المعدل القانون رقم 91–05 المؤرخ في 16 بناير 1991 (الجريدة الرسمية عدد: 1996/81)
- مرسوم رئاسي رقم 98–226 مؤرخ في 11 يوليو 1998 . المجلس الأعلى للغة العربية . (الجريدة الرسمية عدد: 1998/50)
- مرسوم رئاسي مؤرخ في 26 سبتمبر 1998 يتضمن تعيين أعضاء المجلس الأعلى للغة العربية (الجريدة الرسمية عدد:1998/72).

اللسان العربي الآلية التي تتحدى الزمن وقفة علمية على الخصائص المميزة

الأستاذ الدكتور عمار ساسي
بجامعة البليدة
قسم اللغة العربية وآدابها

مقدمة:

يقف اللسان العربي في الزمن موقف العربي في الزمن العملاق العداء الذي يتحدى ولا يبالي، ولعل صفحة التاريخ خير شاهد حي ناطق على ذلك...وهي لا تزال تتلاحق بعداها تترى بصور مختلفة، وستبقى كذلك إلى أن يشاء الله، وأحسب أن صفتي التعدي والتحدي قد صارتا كالأختين الشقيقتين اللدودتين؛ إحداهما ينخرها الجهل والعداء، والثانية يملؤها العلم والحلم وأتمثل صراع التعدي والتحدي بدقة في مقولة الحكيم:

يخاطبني السفيه بكل حمق***وآسف أن أكون له مجيبا

يزداد سفاهة وأزداد حلما*** كالعود يزيده الإحراق طيبا

ويقف بين الألسن البشرية وقفة متميزة في جوانب أساسية كثيرة، يمكن ضبط بعض منها في العناصر التالية:

- ا

لبنية التركيبية العامة للسان العربي التي تظهر فيها سمات الوجود الثابتة فيه.

- عالم الصوت في اللسان العربي الذي يظهر فيه الصوت بدلالته الكلية والجزئية.
- عالم الصيغ في اللسان العربي، ونظام الأبنية ودلالتها الكلية، وهو مظهر اقتصادي جليل يؤكد صلاحية اللسان العربي لكل زمان ومكان ويفتح الطريق لصناعة المصطلح وفق الحاجيات المتجددة,
- عالم التركيب المتميز في اللسان العربي وذلك لتثبيت القدرة فيه على استيعاب معاني الوجود بالصوت المنطوق مع الإشارة في بعض الحالات إلى مواطن القدرة في اللسان العربي مقابل مواطن العجز في الألسن البشرية الأخرى.

ما زلت أقول: ما اللسان العربي إلا عالم منطوق لعالم مشهود، وأعني بالتحديد من هذه العبارة ما يأتي: إذا كان في طبيعة الحياة السمع أسبق دائما من البصر لقوله تعالى: "هو الذي أنشأكم وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة قليلا ما تشكرون"[1]فإن من طبيعتها الثابتة أيضا سبق البصر النطق، أي: إننا نبصر ثم نعبر ومصدر الاتصال اللغوي في الحياة هو العالم الخارجي وكما هي صورته في الحياة فكذلك صورة اللغة في الحياة شبه بشبه فالعالم الخارجي يمثل لنا على عمودين هما الثابت وهو البنية القاعدية، وهي محدودة أيضا وفي حركة التاريخ يحصل للبنية التركيبية في عالم اللغة مثل ما يحصل للبنية القاعدية في عالم الوجود قال تعالى: "أفلا يرون أنا نأتي الأرض ننقصها من

---

[1]-الملك 23.

أطرافها"[2] والمتغير في العالم الخارجي هو الموجودات والمخلوقات لأنها محكومة بعامل الزمن، ومن حكم عليه بالزمن فهو فَإن"[3].

ويقابلها في عالم اللغة المفردات للأسماء والأفعال والزمن هنا لا يقاس بالقرن والقرنين إنما بالقرون كما أتصور الموجودات تتكيف مع الأقاليم وتتناسب معها فإذا خرجت عنه لا تثمر ثمرتها، والإثمار هنا هو الدلالة على المعنى، فإذا حصل هذا فكذلك في عالم اللغة تتآلف المفردات مع بعض البنى التركيبية فإذا أخرجتها عنها أذهبت دلالتها، إذا أن جمال المفردة في بنيتها فهي كالشجرة فوق الأرض، إذ لا جمال للشجرة إذا خرجت من الأرض، وكما أن الموجودات في العالم الخارجي باق وجودها، ومستديمة حياتها بالتلاقح لقوله تعالى: "وأرسلنا الرياح لواقح"[4] والمخلوقات بالتناكح والتناسل، فإن المفردات في عالم اللغة باقية حياتها بالاشتقاق والتوليد. وإذا كان لا مجال للتماثل في التناكح والتناسل في عالم المخلوقات، فكذلك لا مجال للترادف في الاشتقاق والتوليد في عالم اللغة وإذا كان العالم الخارجي يبدأ بحركة النهار وينتهي بسكوت الليل، فإن

---

[2]-الأنبياء 44
[3]-الرحمن 26
[4]-الحجر 22

العربية تبدأ بالتحرك وتقف عند الساكن وليست كذلك اللغات وإذا كان الكلام يتألف من اسم وفعل وحرف فكذلك العالم الخارجي فهو متألف من وجود وفعله ورابط بينهما وإذا كان الموجود يتنوع في تضاريسه من مرتفع ومنتصب ومنخفض، فكذلك عالم اللغة فيه التنوع من رفع ونصب وخفض وهكذا وإذا كانت الانسجامية والترابط والتكامل هي الصفات الضرورية اللازمة لإقامة بناء اللغة محكما، فكذلك هي الصفات الضرورية اللازمة لإقامة الحياة في هذا العالم الخارجي شبه بشبه وإذا كانت السماء في الوجود آية واسعة عجيبة وغريبة لم يقف على كشف أسرارها عقل الإنسان وعلمه إلى اليوم ولن يقف؛ لأنها هي ذاتها في اتساع دائم إلى يوم الدين، وقال تعالي: "والسماء بنيناها بأيد وإنا لموسوعون"[5]. فكذلك البلاغة والبيان يمثلان السقف الأعلى في عالم اللغة، لن يبلغه الإنسان وإن حرص، وقمته القرآن الكريم المعجزة التي تحدى الله بها إلى يوم القيامة: "قل لئن اجتمعت الإنس والجن على أن يأتوا بمثل هذا القرآن بمثله ولو كان بعضهم لبعض ظهيرا".[6]

---

[5]-الذاريات 47

[6]-الإسراء 88

ومن هذه النظرية يمكن إشارة إشكالية أصل اللغة فإذا كان الإنسان إلى اليوم عاجزا عن إصابة أصل اللغة، فربما حل المسألة موجودة في مساحة العالم الخارجي المحيط بنا.

وأحسب أن من سمات البقاء في اللسان العربي بناؤه التركيبي، ويعني هذا أنه شكل مع الزمن من مجموعة لغات العرب الفصيحة في العصر الفصيح، ويمكن توضيح ذلك بالرسم التالي:

7J 6J 5J 4J 3J 2J 1J

اللسان العربي

والحياة والوجود تركيب، وتلك هي برأينا معلمة من معالم البقاء وانسجامية ظاهرة مع طبيعة التكوين في العالم الخارجي بينما اللسان الأعجمي بناؤه تحليلي ويعني هذا أن اللغات الأعجمية من إنجليزية وفرنسية وألمانية..هي محللة من اللسان اللاتيني ولننظر ماذا يحصل للمحلل بعد قرون من الزمن: هل يبقى أن يفني؟

ويمكن توضيح ذلك بالرسم التالي:

اللسان الأعجمي

7J 6J 5J 4J 3J 2J 1J

عالم الصوت في اللسان العربي:

الأصوات في علم اللغة الحديثة قسمان، صائتة (voyelles) وصامتة (consommes) فالصائت: هو ما كان النفس الذي يؤدي إلى إصرار يجري طليقا لا يعترضه عائق حتى خروجه بحرية من الفم، مثل: صوت (A) أو (0) والصامت: هو ما صادف النفس الذي يؤدي إلى إصداره عائقا في نقطة ما يعترض طريقه حتى خروجه من الفم، فالصوت (L) (P) .

وفي العربية يستخدم مصطلح {الحرف} للدلالة على شكل الكتابة والإشارة إلى الصوت وهذا بخلاف نظرة علم اللغة الحديث التي تستخدم الحرف للإشارة إلى شكل الكتابة، والصوت إلى كيفية النطق.

والآن ما هو الصوت في اللسان العربي؟

يعرف العلامة أبو الفتح بن جني الصوت تعريفا دقيقا مازالت الدراسات اللغوية الحديثة تستند إليه وتعتمده لدقته وعلميته، بقوله: اعلم أن الصوب عرض يخرج مع النفس مستطيلا حتى يعرض له في الحلق والفم والشفتين مقاطع تثنيه عن امتداده واستطالته، فيسمى المقطع أينما عرض له حرفا[7]ومعنى هذا أن الصوت عند ابن جني ليس حدثا إنما هو عرض للحدث، إذ الحديث هو النفس القائمة عليه حياة الإنسان فالنفس أصل والصوت تبع وعرض.

وصفة الصوت عنده الاستطالة والامتداد ويسمى المقطع أينما عرض له حرفا، وتختلف أجراس الحروف بحسب اختلاف مقاطعها فمن هذا فكل من الصوت والحرف وانقطاع لامتداد واستطالة الصوت، وكأنه بهذا هو طرف الصوت الذي هو عرض يخرج مع النفس مستطيلا ممتدا ومن هنا ظهرت الدقة عند ابن جني في تحديد مفهوم مصطلح الصوت، وتبين أن الحرف هو صوت ممتد+ مقطع مثني+ صائت وقد يبدو للبعض أن المقطع المثني لامتداد

---

[7]-سر صناعة الإعراب، ابن جني ج1 ، ص6

الصوت ليس هو الصائت وجوابنا هو: ليس الصائت، إنما المقطع يحصل عندما نقول:

اك/اق/اج/ إذ هو الصوت + المقطع، وهذا هو الحرف عند ابن جني من خلال التعريف السابق، وبعده ياتي الصائت إما فتحة فينتصب الصوت، وإما ضمة فيرتفع، وإما كسرة فيخفض وهنا لا نوافق الرأي القائل: إن الحرف يأخذ الجانب الشكلي الخطي ويختص به والصوت يختص بالجانب النطقي فقط، ونعتبره . الرأي هذا . تحليلا غير قائم على أسس علمية دقيقة ولا نوافق أيضا رأي من يقول: الصوت هو الحرف، لأنه لا يحمل سندا علمية صحيحا، وأكثر من ذلك أن تعريف ابن جني لا يدعمه فالحرف عنده يرادف في كلامه ما سبق أن سميناه بمخرج الصوت وذلك واضح من قوله بعد ذلك "الحرف حد منقطع الصوت وغايته"[8] ونجد مثل هذا الصوت والحرف عند ابن سينا في قوله: "الحرف هيئة للصوت

[8]-نفس المصدر، ص 16

عارضة له يتميز بها عن الصوت آخر مثل الحدة والثقل تميزا في المسموع"[9].

وابن بعيش النحوي يذهب مذهب ابن جني وابن سينا في بيان مدلول الحرف بقوله: (الحرف هو صوت مقروع في مخرج معلوم[10]ومن هنا لا بد من التمييز بين الصوت والحرف وكذا اعتبار الحرف مقطعا للصوت، لا الصوت ذاته، وهي مسألة مهمة جدا لما ترق الصوتيات الحديثة إليها في نظرنا إلى اليوم.

يقول أبو الفتح بن جني: نعم، ومن وراء هذا ما اللطف فيه أظهر والحكمة أعلى وأنصع، وذلك أنهم قد يضيفون إلى اختيار الحروف وتشبيه أصواتها بالأداة المعبرة عنها في ترتيبها وتقدم ما يضاهي آخره وتوسيط ما يضاهي أوسطه سوقا للحرف على سمت المعنى المقصود والغرض المطلوب..فالباء: لغلظتها تشبه خفقة الكف على الأرض، والحاء لصحلتها "الصحل البحة في الصوت" تشبه مخالب الأسد وبراثن الذئب ونحوهما إذا غارت في الأرض، والثاء للنفث والنفث للتراب والشين بما فيها من التفشي

9-أسباب حدوث الحروف ابن سينا، ص6
10-شرح المفصل، ابن يعيش، ج10، ص124

تشبه بالصوت أول انجذاب الحبل قبل استخدام العقد ثم يليه إحكام الشد..[11].

ويقول في هذا المعنى أيضا: فأما مقابلة الألفاظ بما يشاكل أصواتها من الأحداث فباب عظيم .. وذلك أنهم كثيرا ما يجعلون أصوات الحروف على سمت الأحداث المعبر عنها فيعدلونها بها ويحتذونها عليها، وذلك أكثر مما نقدره وما نستشعره...من ذلك قوله خضم، قضم فالخضم لأكل الرطب والقضم للصلب اليابس...[12] يقول الأستاذ محمد مبارك معقبا على كلام ابن جني ما نصه:

وهذا فإن للحرف "الصوت" في العربية قيمة تعبيرية وبيانية في الألفاظ العربية[13] وقد نذهب إلى أبعد من هذا الإقرار أن الصوت قيمة تعبيرية وبيانية في الألفاظ العربية ودلالة بنفسه مفردا، فحرف الغين هو للدلالة على الاستتار والغيبة والخفاء والقاف للاصطدام أو الانفصال،

---

[11]-الخصائص ابن جني:ج2، ص156
[12]-نفس المثدر، ص 157
[13]-فقه اللغة وخصائص العربية، محمد مبارك، ص 104

والسين لليونة والسهولة..والنون للظهور والبروز وما نستنتجه من كلام أبي الفتح بن جني ما يلي:

. للصوت دلالة ثابتة ومعنى قار هو باق معه وملازمة الروح للجسد في حالة الإفراد وتتقوى وتستحكم في حالة التركيب.

. نوافق الصوتيات الحديثة حين يقول الصوت هو أصغر وحدة في السلسلة الكلامية لا تحمل معنى ولا نوافقها في كونها لم توضح ماهية هذا المعنى وطبيعته هل هو المعنى في السكون أم المعنى في الوظيفة "الحركة"، أي: في حالة تبليغ الغرض؟ ويبقي للصوت معناه في العربية، فإذا كان علماء العربية وعلى رأسهم ابن جني قد ثبتوا لصوت دلالته الكلية الثابتة في حالة الفصل فدلالته أثبت برأينا في حالة الوصل.

ومعنى هذا أن أصوات العربية كلها تحمل دلالتها الثابتة، غير أن العربية لا يستعمل فيها الصوت الواحد للتعبير به عن الغرض والإبلاغ، وهو برأينا أمر مجمع عليه في جميع اللغات.

. لا بد من التمييز في هذا الشأن بين مصطلحي الدلالة والوظيفة إذ تمثل الدلالة برأينا السكون، وتمثل الوظيفة الحركة، فمارتيني نظر إلى الصوت من جهة الوظيفة لذلك قال هو: أصغر وحدة في السلسلة الكلامية لا تحمل معنى "في الوظيفة" أما الصوت في أصله الثابت، أي: قبل الوظيفة فهذا لم يشر إليه وقد بيناه قبل ومن هنا نقول إن صوت النون مثلا في العربية يدل على الظهور والبروز[14] ومثال ذلك: نفث، نفخ، نبت، نزف، نزع، نشأ، نما، نطق نهض ..الخ[15] وسنورد في فصل التحليل من هذا البحث نموذج التحليل الصوتي لخطاب سورة الرعد.

عالم الصيغ في اللسان العربية والدلالات الكلية:

علم الصيغ هو في نظرنا أسبق من علم الاشتقاق، وهو ربيبه وينحصر مجال اختصاصه في حدود صيغ الأفعال والأسماء ودلالاتها ونظامها، وهي كثيرة ومحدودة في العربية والاشتقاق هو حركة توليدية تفريقية أساسها علم الصيغ وإن كان في العربية اليوم الاهتمام بالاشتقاق أكثر، والإهمال لعلم الصيغ أكثر، فأنه غدا من الفرائض العينية تصحيح

14-التحليل الصوتي في خطاب الرعد د: عمار الساسي الأدبي الثامن اليرموك الأردن 2000
15-فقه اللغة وخصائص العربية، محمد مبارك، ص104

هذه الرؤية الخاطئة التي تحبس عن فقه اللسان العربي فقها شاملا وإذا كان لا وجود لكائن في الحياة بغير معنى ولا وظيفة، فكذلك في عالم اللغة لا وجود لكائن في الحياة بغير معنى ولا وظيفة، فكذلك في عالم اللغة لا وجود لصيغة بغير دلالتها الكلية.

وهنا أرى أن أساسية عالم الصيغ وصورة علاقته بالاشتقاق في عالم الوجود يفصح عنها القرآن الكريم بقوله: < مثل الذين ينفقون أموالهم في سبيل الله كمثل حبة أنبتت سع سنابل في كل سنبلة مئة حبة< [16].

وعليه فإذا كان علم التصريف هو علم بأصول تعرف بها أحوال أبنية الكلم التي ليست بإعراب[17]وإذا كانت الصيغة تعرف بأنها هيئة الكلمة التي لا يمكن أن يشاركها فيها غيرها من حيث عدد حروفها المرتبة، وحركاتها المعينة وسكونها مع اعتبار الحروف الزائدة الأصلية[18]وإذا كانت وظيفة علم الاشتقاق تتحدد في تصنيف الألفاظ إلى مجموعات بحيث تشترك كل منها في حروفها الأصلية التي تعتبر جذرا لهذه المشتقات التي

---

[16]-البقرة 261

[17]-شرح شافية ابن الحاجب الأسترباذي ج1، ص1

[18]-نفس المصدر، صé

تمثل أسرة لغوية عمادها هذه الحروف الأصلية، فإن علم الصيغ هو هذه الصورة للموسيقى العامة للكلمات التي تعطي معاني كلية كالفاعلية والمفعولية والسؤال الكبير في هذا الصدد هو:

ماهي هذه المعاني الكلية؟

وهل شملتها صيغ العربية؟

ربما سيكون من غير الحكمة الجزء بالجواب إثباتا أو نفيا، قبل بسط تفصيل صيغ العربية ومحتويات المعاني الكلية لها ومع ذلك سأجتهد في جمع أشهرها استعمالا بمعانيها الكلية، ليكون بعدها التعليق إيجابيا.

*أشهر صيغ العربية استعمالا ودلالتها الكلية بالتمثيل:

. فعَل: لمعاني كثيرة ولم يختص بمعنى من المعاني تخرج الحدث إلى المفعول: كسب الحسنة.

. فعِل: يعود الحدث فيه إلى التفاعل وتكثر في العلل والأحزان وأضدادها وتجيء عليه الألوان والعيون والحلي، أي: العلامات الظاهرة للعيوب من أعضاء الحيوان مثل: وجع وحبط وفرح.

. فعُل: لأفعال الطبائع والغرائز مثل: حسن وقبح وكبر وصغر وهي لازمة لا مفعولها حيث يتصف الفاعل فيه بالحدث اتصافا مستمرا[19].

. أفعل: للتعدية غالبا نحو: أجلسته، أسقيته وتأتي للتعريض نحو: أبعته وللصيرورة نحو: أحصد الزرع ولوجوده على صفة نحو: أحمدته.

. فعَّل: للتكثير غالبا نحو: غلّقت، وللتعدية غلقت وقطعت ونحو: فّرحته.

. فاعل: إلى أحد الأمرين متعلقا بالآخر للمشاركة في أصله صريحا نحو ضاربته وشاركته.

. تفاعل: المشاركة في أمرين فصاعدا في أصله صريحا نحو ضاربته وشاركته.

. تفعَّل: لمطاوعة فعل نحو: كسّرته فتكسّر وللتكلف نحو: تشجّع، تحلّم ويختص بالتكثير.

. انفعل: لمطاوعة غالبا نحو استكتبته واستخرجته.

---

[19]-نفس المصدر ص 70 ، 71

. افعلّ: للون والعيب الحسي العارض نحو أبيضّ وأعمشّ.

. أفعالّ: للون والعيب الحسي اللازم [20]20

. افعوعل: للمبالغة والقوة والزيادة نحو: اعشوشبت الأرض.

فعول: للمسابقة في المبالغة والقوة، وهو بناء مرتجل ليس منقولا من فعل نحو: اعلوّط أي: علا، واخروط أي أسرع،

. افعنلى: مرتجل نحو: اغرندى أي: علاه بالشتم والضرب والقهر.

. تفعلل: للمطاوعة والتكرار.

. الفِعالة: للحرف وشبهها من أي: باب كانت نحو: الحياكة.

. الفُعال: الشراد والهياج نحو: الفرار والنكاح وغالب في السمات نخو العلاط والعراض والجناب والكشاح.

. الفعال: للأصوات نحو: الدعاء والصراخ والنباح وكذا في مصدر الأدواء كالسعال والدوار والعطاس والصداع وهي من غير باب فعل.

---

[20]-نفس المصدر ص 111،112

. الفُعالة: للشيء القليل المفصول من الشيء الكثير كالقلامة والنفاية[21]

- الفعلان: للتقلب والتنقل كالنزوان والعسلان.
- الفُعْلة: للألوان كالشبهة والكدرة والزرقة
- الفعلة: لموضع الفعل في الأعضاء كثيرا كالقطعة، والقطعة موضع القطع
- المفعلة: لسبب الفعل: مجبنة، محزنة
- ا

لفعول: لما يفعل به الشي، كالوجور لما يوج ربه وكذا النقوع والقيوء أي: الدواء الذي يشرب للقيء، وهو صيغة مبالغة للذي يكثر قيؤه[22]

- مفعل: المصدر الميمي من الثلاثي المجرد الذي لا تاء فيه كفعلة نحو ضربة وقتلة.
- فَعْلة: اسم المرة من الثلاثي المجرد الذي لا تاء فيه كفعلة نحو ضربة وقتلة.
- فِعْلة: اسم الهيئة كجلسة.
- فاعل: اسم الفاعل كضارب من ضرب.
- مفعول: اسم المفعول كمضروب.

---

[21]-نفس المصدر ص 135

[22]-نفس المصدر ص 162.

- فاعل: اسم الزمان واسم المكان كمشرب ومقتل في المكان ومضرب وموعد في الزمان.
- مِفْعل، مِفِعال، مِفْعلة: اسم الآلة كالمحلب والمفتاح والمكسحة.
- فعلن أفعل، فعلان: الصفة المشبهة والغالب فيه في الأدواء الباطنة والعيون الظاهرة والحلي اللازمة وظاهر الاستمرار أما فَعُل فالغلب للغرائز نحو كرم، صعب وجبن[23].
- أفعل: اسم التفضيل23.

يقول العلامة ابن الحاجب النحوي في الشافية: اعلم أن المعاني المذكورة للأبواب المتقدمة هي الغالبة فيها، وما يمكن ضبطه، وقد يجيىء كل واحد منها لمعان أخرى كثيرة لا تضبط[24].

وبعد هذا فهذه صورة تعكس أشياء تعكس كثيرة ميز بها اللسان العربي منها:

- أن نظام الصيغ والأبنية فيه محكم ومنظم نظاما رياضيا < في الأفعال والأسماء>
- لكل صيغة دلالة كلية في الوجود.
- عالم الصيغ عالم ثابت ومحدود ومن صيغ محدودة تولد ما لا نهاية من الأسماء والمصطلحات.

---

[23]-نفس المصدر ص 148
[24]-نفس المصدر ص 113.

- عالم الصيغ في اللسان العربي منسجم ومتوافق مع طبيعة نظام الكون القائم على عالم الصيغ المحدود أيضا.

كيف نصنع المصطلح في اللسان العربي؟

في البداية يحسن تمثل المسلمات التالية:

لابد من تمثل مركبات المفردة <الكلمة > وهي: الصيغة، المادة، المعنى. فالصيغة محدودة والمادة غير محدودة والمعنى مولد منها.

. عالم الصيغ المحدودة وهو مستخرج من المادة اللغوية الفصيحة وهو الميزان الذي يمتز به العربي من الكلام من غير العربي وهنا لابد من السؤالين التاليين:

1 . هل المادة اللغوية التي جمعها اللغويون في الزمن الفصيح كافية أم لا؟

2 . هل المقاييس والشروط المتبعة في الجمع كافية ومقنعة أم لا؟

وهذه أسئلة هامة لموضوع آخر ولها نصيب معتبر في بلورة الجواب الصحيح,

- لابد من وقفة تأملية علمية حديثة جديدة في قوله تعالي:

"وعلم آدم الأسماء كلها"[25]ربما تكون موضوعا لبحث مستقبل في المستقبل،

- عالم الصيغ في اللسان العربي هو وليد الاستعمال.

25- البقرة 31ا

- المصطلح صيغة ومادة ومعنى وهو لا يخرج عن فصيح كلام العرب.

- ا

لمادة غير محدودة وبذلك يصنع التوازن.

- م

حدودية الصيغ والدلالة لكل صيغة تمنع الزيادة في صيغ اللسان العربي.

- علم الصيغ في العربية مربوط بالفصاحة العربية المحدودة بالزمان والمكان,
- إذا لم تكن مدونة العربية كاملة، فالقرآن الكريم هو اللسان العربي المبين الحجة، فهو جامع لكل صيغه من غير نقصان، والبحث فيه مستمر
- المادة اللغوية "العجينة" متغيرة، وهي عندي تمثل محتوى الصيغة، لأن الصيغة هي هيكل الكلمة ومنهما يتولد المعنى.
- هناك أمر في القضية لابد منه وهو: أن العالم "الحياة" ثابت ومتغير، والثابت تمثله الموجودات والمخلوقات كالسماء والأرض والهواء والماء والبر والبحر والإنسان و الحيوان والطير والشمس والقمر...الخ، وهذا دائرته ثابتة لا خل لاجتهاد الإنسان فيها أما المتغير فدائرته الوسائل والأدوات والآليات، أي: وسائل الحياة وأدواتها، وهو حقل اجتهاد الإنسان وصناعة المصطلح لا تخرج عن هذه الدائرة فقد كنا نمشي على أرجلنا ثم صنعنا السيارة وأوجدنا لها مصطلحا، وسرنا نركبها،

والسيارة ليست هي الحياة لكن وسيلة من وسائل تيسير الحياة، فإذا غابت بقيت الحياة قائمة وكذلك الأمر في كل المخترعات حاضرا ومستقبلا، إذ المصطلح للمخترع في دائرة الوسائل.

- النسبة الغالبة في المخترعات لا تخرج عن دائرة الحرفة والصناعة وهي في غالبتها أجهزة للعمل، والحرفة والأداة لهما صيغتهما في اللسان العربي،
- هناك نسبة معتبرة من المصطلحات مبثوثة في التراث المعرفي العربية تجريبيا كان أم إنسانيا مهملة جهلا أو تجاهلا.
- هناك مصادر لا أفعال لها في اللسان العربية، ما السر في دلك؟ مثل كلمة حساب.
- وحدة المصطلح وهم مزعوم، وإشكال مثار عن غياب فقه دقيق باللسان العربي.

أدوات تكوين المصطلح:

ويمكن حصرها في الخطوات التالية:

1- الوظيفة "الفعل"

2- الصيغة ودلالتها الكلية المناسبة لإطار الوظيفة.

3- دفع الإبهام وإبعاد الالتباس.

4- التدقيق في تحديد ماهية المصطلح انطلاقا من مبدأ نكران ظاهرة الترادف.

5- تصحيح الخطأ السابق: وهي نقطة جد كبيرة، ولا أكون مبالغا إن قلت جد خطيرة

ذلك أن المعاجم على الرغم من الذخيرة اللغوية التي تحتويها إلا أنها مازالت تفتقر إلى شيء مهم يقال له: الدقة أو التدقيق في تحديد تعاريف المصطلحات، وهو في رأيي الأساس الذي تكون منه صناعة المصطلح.

ولابد من الاعتراف بأن غياب هذه الخاصية كانت وراءه هذه الأزمة المصطلحية العربية ويمكن حصرها في عنصرين كبيرين:

1- الارتجالية في غياب التراث والدقة،

2- الوحدة

لذا فمعظم مطالبنا في الندوات العلمية المحلية منها والدولية لا تخرج عن دائرة الدعوة إلى توحيد المصطلح، فكأنه صار هو الهم الأكبر، في حين هناك شيء هام قبله يوجب الطرح في نظرنا بحيث إن صلح حصلت وحدة المصطلح وإلا طلبنا مستحيلا والأمثلة في هذا النوع كثيرة جدا ولنأخذ ما هو في الساعة والساحة مثال: حاسوب= ordinateur إذ أن ترجمته العربية الحالية هي حاسوب على صيغة فاعول من فعل حسب والسؤال هل هذه الترجمة صحيحة؟ بالإحصاء والتدقيق والملاحظة ثبت ما يلي:

حسب لا تساوي عد.

ظن الفصيح

حسا <عدهم عدا >[26].

والملاحظة أن القرآن الكريم "اللسان العربي المبين" لم يستعمل من مصطلح الحساب فعله الشائع استعماله في العادة اليوم "حسب" ولكن استعمل مصطلح الحساب إلى جوار مصطلح العقاب، فيكون بذلك للمصطلح الدلالة الخاصة والذي استعمله القرآن من فعل "حسب " يفتح السين وكسرها هو في معنى ظن في قوله تعالي: "ولا تحسبن الذين قتلوا في سبيل الله أمواتا بل أحياء"[27].

والسؤال لماذا؟ ربما يكون في العربية قد رعي الاستعمال الحديث للحدث فذاك هو الذي وفر له الفعل والمصدر وفي الحالة التي يكون الفعل والمصدر وفي الحالة التي يكون على دلالتين متباعدتين مثال: حالة فعل حسب بمعنى طن الحال فإن حصل أن توفر لحسب التي بمعنى عد الفعل والمصدر، وحصل لحسب التي بمعنى ظن الفعل والمصدر معا على السواء، فستصبب اللغة لا محالة بالإبهامية والغموض والتداخل الدلالي، وبذلك يذهب عنها رونق الدقة.

لذا . والحال هذه . كان لابد من التدقيق بالتمييز بينهما وعليه فليس إلا التمييز بتوفير الفعل ومصدره لما كثر استعماله واحتيج إليه أكثر وتخصيص الثاني بالمصدر دون فعله تميزا عنه هذا الرأي الأول، والرأي الثاني قد يأخذ عندي منحى دلاليا له اعتباره وذلك أن الحساب يكون في

26- مريم 94.

27-آلي عمران 169ل

النهاية دائما، أي: بعد إنجاز الفعل، والنهاية تكون لحصول الحدث وثبوته وتحققه، والحصول والثبوت والتحقق يلائم الاسم دون الفعل لذلك انعدم الفعل وتوفر المصدر كما أن المسألة مزهرا اقتصاديا علميا دقيقا لهذا استعمل القرآن في معنى الحساب من الأفعال أحصى وعدّ فقال: "لقد أحصاهم وعدّهم عدا" [28]ويضاف إلى ما عرض أنه لما توفر في المعنى فعل "عدّ" كان لزاما الاستغناء عن حسب كمظهر اقتصادي في اللغة ودفعا به للالتباس والإبهام بينه وبين حسب التي بمعنى ظن، اللذين قد تصاب اللغة بهما حين استعمال فعله فترك هذا وحذف ذاك حفاظا على التوازن وتثبيتا للدقة وتوفيرا للاقتصاد وتأكيدا للإبانة وفي دلالة مصطلح "حسب" يقول الراغب الأصفهاني: الحساب استعمال العدد يقال: حسب أحسب حسابا وحسبانا قال تعالي: "لتعلموا عدد السينين والحساب"[3029]غير أن القرآن لم يستعمل الفعل حسب في هذه الآية وفي غيرها مما لم نذكره ويبقي السؤال لماذا؟

وما يمكن أن نبديه كرأي علمي متخصص أن مصطلح "حاسوب" المراد به جهاز الإعلام الآلي، هو مصطلح مرتجل وموضوع على غير فقه باللسان العربي هذا من حيث الدلالة أولا أما من حيث الصيغة، " فاعول" فأن دلالتها لا تخرج عن التكثير والتكرير وهي لا تناسب صيغة الجهاز والآلة هذه لهذا يستحسن في الفصيح بدل مصطلح حساب إحصاء

---

[28]-مريم 94

[29]-الإسراء 12

[30]-معجم مفردات ألفاظ القرآن الراغب الأصفهاني ص 115،116

تبعا لوظيفة الجهاز ولدقة دلالة المصطلح وليس من باب الغريب في نظرنا أن يطرح هذا الأمر اليوم ما دامت العبرة بالصحيح الفصيح وعليه لماذا لا يسمى هذا الجهاز بدل الحاسب "بمحصاة" حيث فعلها أحصى ويمثل الوظيفة، ووزنها مِفْعَلَةَ "الصيغة العربية الفصيحة" فيكون معناه الجهاز الذي يحصي كل ما ركب فيه ولا يغادر منه شيئا وفي بيان دلالة فعل أحصى يقول الراغب الأصفهاني:

الإحصاء التحصيل بالعدد، يقال: أحصيت كذا، وذلك من لفظ الحصى واستعمال ذلك فيه من حيث إنهم كانوا يعتمدونه بالعد كاعتمادنا فيه على الأصابع، قال تعالى: "وأحصى كل شيء عددا" [31] أي: حصّلة وأحاط به[32] . وبهذا تتضح الرؤية والأمر نفسه يطرح على مصطلح "الناسوخ" وهو مترجم بمصطلح "فاكس"، ففعل الجهاز هو "نسخ" وصيغة الآلة هي: مفعلة وعليه لماذا لا يسمى الجهاز "منسخة"، وما المانع من ذلك؟

وحين تكون الأمور بمقاصدها، فيكون المقصد الأول هو فعل النسخ لا صيغة المبالغة فساعتها يستوصب الأمر أما صيغة "فعول" فهي في أول دلالتها للمبالغة لا للنسخ الذي هو الأساس في صنع المصطلح والأمثلة التطبيقية كثيرة في هذا المنوال ولعله بهذا التصور والإجراء يمكن الحفاظ على نظام العربية وفصاحتها وإبانتها ودقتها واقتصادها ونضيف

---

[31]-الجن 28.

[32]-معجم مفردات ألفاظ القرآن الأصفهاني، ص120 ، 121

في هذا الصدد من أمثلة الساعة بدل جهاز التصوير "مصورة" على وزن مفعلة.

في عالم التركيب المتميز:

والحق أن نقطة المقارنة بين اللسان العربي والألسن البشرية في هذا المستوى التركيبي كبيرة جدا إلى حد أن تكون عنوان مؤلف بفصوله وأبوابه غير أنه للأهمية يحسن بي عرض كلم نفيس ذي قيمة علمية لأحج كبار علماء اللغة في القرن التاسع المجتهدين والمحددين في بحوثهم وهو الإمام السيوطي، الذي اعتمد مؤلف العلامة أحمد بن فارس: الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها: اعتمادا كبيرا حيث قال: ((إنها أفضل لغة وأوسعها قال أحمد بن فارس: لغة العرب أفضل اللغات وأوسعها، قال تعالى: (وإنه لتنزيل رب العالمين، نزل به الروح الأمين، على قلبك لتكون من المنذرين، بلسان عربية مبين)[33]فوصفه بأبلغ ما يوصف به الكلام وهو البيان وقال: (خلق الإنسان، علمه البيان)[34] فقدم . سبحانه وتعالى ذكر البيان على جميع ما توحد بخلقه، وتفرد بإنشائه من شمس وقمر ونجم وشجر وغير ذلك من الخلائق المحكمة والنشايا المتقنة.

فلما خص اللسان العربي بالبيان علم أن سائر اللغات قاصرة عنه وواقعة دونه...[35]وفي بيان الحجة العقلية على فضل اللسان العربية يقول:

---

[33]-الشعراء 192، 195

[34]-الرحمن3-4

[35]-المزهر، السيوطي ج1،ص 322 المكتبة العصرية، بيروت

((فإن قال قائل:"فقد يقع البيان بغير اللسان العربية لأن كل من أفهم بكلامه على شرط لغته فقد بين قيل له: إن كنت تريد أن المتكلم بغير اللغة العربية قد يعرب عن نفسه حتى يفهم السامع مراده، فهذا أحسن مراتب البيان، لأن الأبكم قد يدل بإشارة وحركات له على أكثر مراده، ثم لا يسمى متكلما فضلا عن أن يسمى بينا أو بليغا وإن أردت أن سائر اللغات تبين إبانة اللغة العربية فهذا غلط.

لأنه لو احتجنا إلى أن نعبر عن السيف وأوصافه باللغة الفارسية لما أمكننا ذلك إلا باسم واحد ونحن نذكر للسيف باللغة العربية صفات كثيرة وكذلك الأسد والفرس وغيرهما من الأشياء والمسميات بالأسماء المترادفة فأين هذا من ذاك؟

وأين لسائر اللغات من السعة ما للغة العربية؟؟ هذا مالا خفاء به على ذي نهية (العقل)[36] وفي بيان اتساع اللسان العربية لجميع المعاني عبر الزمن عن غيره من الألسن البشرية وقدرته عليها يقول: ((...لأن غير العرب لم تتسع في المجاز اتساع العرب؛ ألا ترى أنك لو أردت أن تنقل قوله: (وإما تخافن من قوم خيانة فانبذ إليهم على سواء...)[37]لم تستطيع أن تأتي لهذه بألفاظ مؤدية عن المعنى الذي أودعته حتى تبسط مجموعها وتصل مقطوعها وتظهر مستورها، فيقول: إذا كان بينك وبين قوم هدنة

---

[36]-نفس المصدر، ص 323
[37]- الأنفال 85

وعهد فخفت منهم خيانة ونقضا فأعلمهم أنك قد نقضت ما شرطته لهم، وآذنهم بالحرب لكون أنت وهم في العلم بالنقض على الاستواء.

وكذلك قوله تعالى: ((فضربنا على آذانهم في الكهف سنين عددا))[3938]. وهذا . في رأي . كلام عظيم وجليل فيه كثير من الخفايا والأسرار التي تصمنها اللسان العربي وقد خفيت على الكثير من الباحثين في هذا العصر كان هذا في القرآن الكريم، أما الشعر العربي الأصيل فالأمثلة فيه كثيرة جدا، وفي هذا السياق يقول: ((وقد تأتي الشعراء بالكلام الذي لو أراد مريد نقله لا عتاض وما أمكن إلا بميسور من القول وكثير من اللفظ ولو أراد أن يعبر عن قول امرئ القيس: ((فدع عنك نهبا صيح في حجراته)) بالعربية فضلا عن غيرها لطال عليه.

وكذلك قول القائل: والظن على الكاذب وتجارها نارها وعي بالأسناف...وقلب لو رفع، وعلى يدي فأخضم، شأنك إلا تركه متفاقم.. وهو كثير بمثله طالت لغة العرب دون اللغات ولو أراد معبر بالأعجمية أن يعبر عن الغنيمة والإخفاق، واليقين، والشك والظاهر، والباطل، والمبين والشكل، والاعتزاز، والاستسلام...لعي به))[40].

وهي حقيقة تنبئ عن فضل اللسان العربية على الألسن البشرية، والله أعلم حيث يجعل الفضل ويسترسل الإمام السيوطي في بيان فضل اللسان

---

[38]-الكهف 11

[39]- المزهر، السيوطي ج1، ص 322 المكتبة العصرية، بيروت

[40]-المصدر السابق ص 324

العربي في المجال الصرفي قائلا: ((ومما اختصت به العرب بعد الذي تقدم ذكره: قلبهم الحروف عن جهاتها ليكون الثاني أخف من الأول نحو قولهم: ميعاد، ولم يقولوا: موعاد (وهما من الوعد) ومن ذلك تركهم الجمع بين الساكنين، وقد يجتمع في لغة العجم ثلاثة سواكن، ومنه قولهم:

ياحار . ميلا إلى الخفيف . ومنه اختلاسهم الحركات في مثل: فاليوم أشرب غير مستحقب: (المحتمل) ومنه الإدغام وتخفيف الكلمة بالحذف، نحو لم يك، لم أبل.

ومنه إضمارهم الإفعال نحو: (امرأ اتقى الله)، و(أمر مبكياتك لا أمر مضحكاتك) ومما لا يمكن نقله أوصاف السيف والأسد وغير ذلك من الأسماء المترادفة.

ومعلوم أن العجم لا تعرف للأسد أسماء غير واحد، فأما نحن فنخرج له خمسين ومئة اسم، ويؤكد العلامة أحمد بن فارس اللسان العربي على سائر الألسن البشرية بقوله:

فأين لسائر الأمم ما للعرب؟؟ ومن ذا يمكنه أن يعبر عن قولهم: (ذات الزمين) أي: (تراخي الوقت)، (وكثرة ذات اليد) و(يد الدهر)، و(تخاوصت النجوم) أي: صغرت و(مجت الشمس ريقها) و(ذرأ الفيء)، و(مفاصل القول)، و(أتى بالأمر من فصه) و (وهو رطب العطن) ، و(يخلق ويفري) و (وهو ضيق المجم، قلق الوضين، رابط الجأش،...و(وهو ألوى بعيد المستمر، أي: قوي الخصومة لا يسام المراس،

وهو (شراب بأنقع) و(هو جذيلها المحكك وعذيقها المرجب...) والجذال عود ينصب الإبل.. وما شبه هذا من بارع كلامهم، ومن الأيمان اللطيف والإشارة الدالة، وما في كتاب الله تعالى من الخطاب العالي أكثر، وأكثر، كقوله تعالى: (ولكم في القصاص حياة)[41](يحسبون كل صيحة عليهم)[42] (وأخرى لم تقدروا عليها قد أحاط الله بها)[43]، (إن يتبعون إلاّ الظن...)[44]، (ولا يحيق المكر السيئ إلا بأهله)[45]...وهو أكثر من نأتي عليه)) [46]ثم قال: وللعرب بعد ذلك كلم تلوح في أثناء كلامهم كالمصابيح في الدجى كقولهم للمجموع للخير: قتوم وهذا أمر قاتم الأعماق أسود النواحي واقتحف الشراب كله....الخ))[47]وذكر أمثلة كثيرة من هذا النوع كلها تنبىء عن سعة الشراب كله...الخ) وذكر أمثلة كثيرة من هذا النوع كلها تنبىء عن سعة هذا اللسان العربي، في مقابل ضيق الألسن الأعجمية.

وفي هذا الصدد ولبيان هذا الفصل يمكن الوقف على التمثيل التالي:

قال تعالى: (فإما تخافن من قوم خيانة فانبذ إليهم على سواء إن الله لا يحب الخائنين)[48]والآية تفيد: إن أبرمت عقد هدنة مع العدو، ثم خفت خيانته فبادر ينقض العهد وأعلمه بذلك حتى تكونا في الخبر سواء إن الله

---

[41]-البقرة 179
[42]-المنافقون:4
[43]-الفتح 21
[44]-النجم 23
[45]-فاطر 43
[46]-المزهر، السبوطي ج1، ص 326
[47]- نفس المصدر، ص 326
[48]- الأنفال (_

لا يحب الخائنين إن هذا المعنى الكبير مكن اللسان العربي المبين من التعبير عنه في حدود ثلاث عشرة كلمة ورابط، وهو اقتصاد التركيبي في اللغة الألمانية مثلا:

Wenn Sie mit einem gegner ein freidens verspreche, eingehlten haben und sie vo seiner unredichkeit a Angst haben d

rmation nn

ولعل الترجمة لا تحتاج إلى تعليق من الوجهة الاقتصادية لإبلاغ الغرض في الألمانية، إذ أنه حوالي سبعة وعشرين كلمة في التركيب الألماني لتوصيل الغرض والخبر.

Si tu redoutes la félonie d'un peuple tu est lié par un pacte dénonce le. Pour que vous en soyez tous également informes , car dieu n'aime pas les traitres

والأمر يطرح على السواء في اللغة الفرنسية التي لا تقوى في التعبير عن هذا الخبر إلا بأزيد من خمس وعشرين كلمة في التركيب، وبذلك تبتعد هي وسابقتها عن المبدأ الاقتصادي الذي عليه اللسان العربي لسان القرآن الكريم وكما نقول الأمر في الألمانية والفرنسية نقوله بغير تحفظ في اللغة الإيطالية.

ولعل هذه صورة بيانية مؤكدة لمقولة الإمام السيوطي في المزهر إذ يقول: "لم تستطع أن تأتي لهذه بألفاظ مؤدية عن المعنى الذي أودعته حتى تبسط مجموعها وتصل مقطوعها وتظهر مستورها [49]..والأمثلة في هذا السياق كثيرة ومنها قوله:

< وضربنا على آذانهم في الكهف سنين عدد"[50]

الخاتـمة:

أراني مقرا بكبر شأن هذا الموضوع ومقصرا في ذات الوقت في إعطائه حقه اللازم. وحتى لا أكون مبالغا فإني أرى الموضوع عنوان مؤلف يستحق الرعاية والاهتمام حاضرا ومستقبلا للحاجة إليه وعلى الرغم من هذا وذاك فإني أختصر هذه الخاتمة في النقاط المستثمرة التالية:

. اللسان العربية عالم منطوق لعالم مشهود.

. بنية اللسان العربي العامة تركيبية وفيها إشارة البقاء.

. بنية اللسان الأعجمي تحليلية.

. عالم الصوت في اللسان العربي فريد ومتميز وللصوت دلالته الكلية فيه.

. عالم الصيغ ربيب علم الاشتقاق وبه يحكم اللسان ثباتا ومرونة.

---

[49]- المزهر، السيوطي، ص 323
[50]-الكهف 11

. عالم الصيغ مادة ثابتة محكمة لصناعة المصطلح العربي الصحيح الفصيح.

. وحدة المصطلح وهم مزعوم وإشكال مثار عن غياب فقه دقيق باللسان العربي.

. في اللسان العربي تراكيب متميزة تعجز عنها الألسن البشرية كلها.

نحو مصطلح عربي طيبي جديد

الأستاذ فراق علي

شلغوم العيد

ولاية ميلة

مقدمة: من المعلوم أن تدريس الطب مازال يتم في الجامعات الجزائرية باللغة الفرنسية، مثل علوم أخرى عديدة بل إن الجامعات العربية الأخرى تدرس هذه العلوم بالإنكليزية أو بالفرنسية أيضا، باستثناء الجامعات السورية.

وهذا الواقع يبدو أنه يتجه نحو الاستمرار في ظل التخلف السائد والجو المعادي للعربية، والانقسام بين الأساتذة والسلطات حول كيفية تعريب هذه العلوم المشاكل التي يثيرها والمصالح التي يمسها...

تدريس الطب بالعربية:

وقد أثار هذا الموضوع ومازال يثير جدلا حادا بين أنصار المحافظة على الوضع الراهن، أي: التعليم باللغات الأجنبية والذي لا يسود سوى في البلدان العربية، وأنصار التعريب وقيل الكثير عن عجز اللغة العربية وفقرها من طرف الفريق الأول، وفضائل اللغات الأجنبية..الخ.

وامتداح هذه اللغة والتباكي على مصيرها المحزن من طرف الفريق الثاني/ دون أن نستفيد شيئا.

حجج أنصار الرأي الأول: يرى أنصار اللغات الأجنبية أن التدريس بها يوفر الميزات التالية:

1- ربح الوقت والجهد الذي يخصص لتعليم العربية والترجمة والبحث عن المصطلحات.

2- المحافظة على المستوى الجيد للتدريس، للأساتذة والطلبة.

3- تمكين الأساتذة والطلبة على السواء من متابعة التطورات المتسارعة للعلوم...الخ

رد أنصار التعريب:

لكن التأمل في هذه الحجج ومناقشتها بموضوعية يؤدي إلى زعزعتها وانهيار الأسس التي تقوم عليها.

فرأي أنصار توطين العلوم باللغة الوطنية يتمثل فيما يلي:

1 . إن التدريس باللغات الأجنبية هو حالة مؤقتة، يريد لها البعض أن تدوم لأسباب نفسية واجتماعية لا علاقة لها بدرجة الاستيعاب أو مستوى التحصيل للطلبة.

فقد احتكرت، في الواقع، بعض الفئات و"النخب" تدريس بعض الاختصاصات كالطب والهندسة المدنية، وارتبطت مصالحها باستمرار باللغات الأجنبية، وقعدت بها هممها عن النهوض باللغة الوطنية، أسوة بسائر الأمم صغيرها وكبيرها غنيها وفقيرها.

فالمراد بالمحافظة فعلا، وهو المحافظة على مصالح ذاتية غير ملائمة لمصالح الأمة التي يأتي في مقدمتها التعليم والبحث باللغة الوطنية.

فالمطلوب حقا هو إتقان اللغة الوطنية أولا وإتقان لغة أجنبية على الأقل والاجتهاد والحث للمساهمة في التطور وليس الاقتصار على تقفي إنجازات غيرنا من الأمم وتقليده بحذافيره، بما فيه اللغة.

. إن التطور الحقيقي ونشر الروح العلمية يجب أن يتم باللغة الوطنية لي يتجذر ويمس كل مظاهر الحياة ويتم هضمه بسهولة وتمثله من كل الطبقات الشعبية مما يؤدي إلى التطور الفعلي.

وهذا ما هو واقع في كل الأمم: كوريا . الفيتنام، تركيا، غيران، بلغاري، ألبانيا، الصين...الخ

وقد ناقشت مع جراح فيتنامي يعمل بالجزائر كيف يدرسون مثلا الطب في بلادهم بالفيتنامية، فأكد لي بأن ذلك يتم بصفة عادية بعد

القرار الذي اتخذ مباشرة بعد الاستقلال بفتنمة التعليم الجامعي، ولكنهم يملكون هيئات ترجمة راقية لمختلف المؤلفات بكل اللغات الحية !

المصاعب ذات الطبيعة الموضوعية:

مع هذا يبقى إلى جانب هذه العراقيل المفتعلة لاستمرار الوضع الراهن على حاله جملة صعوبات موضوعية كبيرة لا يمكن تجاهلها إذا أردنا فعلا النهوض بالتعليم الجامعي والبحث في العلوم بلغتنا الوطنية، من ذلك: انعدام المراجع العلمية في بعض التخصصات، وقلتها في البعض الآخر باللغة العربية، وقلة الأساتذة العرفين بها وضآلة الترجمة...ولعل المشكل المركزي في كل هذا هو ندرة المصطلح العلمية الضروري لنقل العلوم والتعبير عن المفاهيم المختلفة والأفكار.

ووضع المصطلحات من أولى الأولويات، لأنه المادة الخام التي تقوم عليها سائر مراحل نقل العلوم وهضمها ويطرح مشكل المصطلحات بحدة واستعجال، لأن التطورات العليمة الهائلة والمتسارعة تمدنا يوميا بآلاف الكلمات الجديدة باللغات الأجنبية، مثل السيل المنهمر...

ونحن غافلون بين مستهلك مقلد، وحائر منبهر منكفئ.

وضع المصطلح الطبي العربية ومشكلاته:

ونظرا لأهمية وضع المصطلحات كقضية حيوية لنمو كل اللغات الحية وتطورها فإننا نتناوله بالتفصيل من حيث مصادره وشروطه، تم تجرى مقارنة بين اللغتين العربية والفرنسية وخصائصهما في هذا المجال.

شروط المصطلح الطبي ومصادره:

إذا كان المصطلح العلمي، بصفة عامة، هو حجز الزاوية في عمل علمية جدي، فإنه عكس ما يتبادر إلى الذهن، لا يشترط فيه شروط كثيرة للدلالة على المعنى المقصود وقد يكتب له الذيوع والانتشار بمجرد استعماله عقب اكتشاف ظاهرة جديدة أو اختراع جهاز أو علاج....الخ

وعادة ما يوضع المصطلح من قبل المكتشف أو المخترع نفسه وقد يأخذ اسمه الشخصي.

ولكن الشرط الأساسي للمصطلح يبقى قبول المختصين له واستعماله في كل فن وعلم، وعدم استهجانه ومجه من الذوق العام.

وقد عدد الأستاذ جميل الملائكة عضو المجمع العلمي العراقي الخصائص العامة لمصطلح العلمي، وهي شروط عامة يتطلبها كل مصطلح جديد، وأهمها:

1 . المصطلح يتخذ لأدنى علاقة بالمعنى:

أي لا يشترط وثوق علاقة اللفظ بالمعنى، أو أن يكون اللفظ مستوعبا للمعنى كله أي: المعنى الموضوع له، وإلا انتفت عنه صفة المصطلح، إذ هو وضعي أو اتفاقي بالتعريف، وليس لفظا عاما مثل سائر الألفاظ.

فهو يتخذ للتعبير بلفظ واحد عموما، عن معنى أو فكرة لا تغطيها لفظة واحدة عادة فهو إذن أشبه بالرمز بالنسبة للمرموز له.

2. الاهتمام عند وضع المصطلحات بالمعنى قبل اللفظ:

في الترجمة يجب أن تتجه العناية رأسا إلى المعنى المقصود قبل اللفظ الأجنبي لأن هذا اللفظ نفسه قد يكون بعيد عن المعنى، وقد يكون

من العسير ترجمته، وقد تعطي الترجمة معنى مغايرا في اللغة المنقول إليها ...الخ

وقد يكون الأحسن ترجمته مباشرة بدقة إذا كان التطابق ممكنا وسهلا بين اللغتين لخلق ارتباط في الذهن بين اللفظتين وتقابلهما المتلازم.

مثلا: . كلمة (Préfixe) تقابلها: في العربية كلمات: صدر، مقدمة، سابقة، كلمة (suffixe) تقابلها كل من: . عجز . ذيل ولاحقة وعند المقارنة نفض: لاحقة وسابقة لترجمة suffixe وpréfixe لأن للكلمتين رنتين خاصتين تطابقان اللفظتين الفرنسيتين، خاصة عند الجمع: سوابق ولواحق وكذلك infixe (حشو).

3 . لا يختار المصطلح من ألفاظ ذات دلالات شائعة

لأن عدم مراعاة هذه القاعدة تؤدي غلى الالتباس والغموض والخلط بين المصطلحات العلمية والألفاظ الشائعة.

ولهذا السبب يصاغ الكثير من المصطلحات في اللغات الأوروبية الحديثة من جذور لاتينية أو يونانية قديمة...

فكلمة: prévalence مثلا نفض ترجمتها بكلمة: تواثر وليس: انتشار، لأن اللفظة الأولى ليس لها دلالات، شائعة عكس الثانية ذات الدلالات الكثيرة.

4. لا يصطلح بلفظ واحد لمعان علمية مختلفة أو متعددة:

وهو أمر بديهي، لأن العكس يؤدي غلى اختلاط الأمر وغياب الدقة والوضوح، مما يرغم القارئ على الاحتكام إلى السياق le contexte، وهذا لا يجدي دائما، مما قد يغيب الفكرة الأساسية المقصودة ذاتها.

وفي المصطلح الطبي يجب التمييز جيدا بين مختلف الظواهر والحالات والآلام والأمراض، والإفرازات ووظائف الأعضاء أمثلة:

Thélalgie: ألم الحلمة

Thélite: التهاب الحَلَمَو.

5 . لا تتخذ ألفاظ متعددة للمعنى العلمي الواحد:

وهذا أبرز عيوب المؤلفين والباحثين العرب، وبعض الأجانب نظرا لغنى العربية بالمترادفات من جهة، وتفرق جهود الباحثين العرب بين البلدان العربية من جهة أخرى حيث ظهرت مصطلحات عديدة للدلالة على المعنى الواجد، حسب الأقطار أو داخل القطر الواحد !

فكلمة physique تترجم في مصر بعلم: الطبيعة، وفي سائر البلدان العربية: فيزياء واقترح البعض إحياء المصطلح القديم المعرب: فيزيقا.

وقد خطا المصطلح الطبي العربي خطوة هامة نحو التوحيد بصدور "المعجم الطبي العربية الموحد" الذي شارك في أليفه جماعة من أساتذة الطب العرب من مختلف الأقطار، ونشرت منه لحد الآن ثلاث طبعات آخرها عام 1983.

على حد علمنا، ولكن الظاهر أن الاستفادة منه ليس على ما يرام، حيث لم يتم لحد الآن تعريب الطب في الجامعات، ولا انتشر هذا المعجم والعمل به على نطاق واسع، رغم اعتماده على أحدث المراجع الإنكليزية والفرنسية، وكونه ثلاثي اللغات.

6 . يفضل المصطلح العربية على المعرب

يوضع المصطلح باللغة العربية باستعمال مصادر الإثراء أو وسائل نمو اللغة، ولكن بين هذه المصادر أو الوسائل، وسيلة التعريب، أي: استعمال المصطلح الأجنبي نفسه وكتابته بحروف عربية وصبغه بالطابع العربية النحوي والصرفي..الخ

وهذه الطريقة يلجأ إليها في حالة قصور الوسائل الأخرى من اشتقاق ومجار ونحت ...الخ كما سنرى

ولكنها ضرورية لنقل المصطلحات العالمية المشتقة من أسماء العلماء المخترعين والمواد الكيميائية والطبية العالمية الانتشار، كالأدوية مثلا:

7 . تجنب النافر من الألفاظ:

هناك من ألفاظ العربية ما هو غريب مستوحش أو نافر على الأسماع ومهجور: مثال: النقاخ: أي الماء الخالص وخشكريشه:Escarre ويجب اختيار الألفاظ السلسة المتيسرة العذبة غير متنافرة الحروف.

8 . تحاشي النحت:

النحت هو البري أو القشر لدمج كلمتين: أي أجزاء، منهما أي مقاطع، وهو مصدر يقابله في اللغات الأوروبية: التركيب المعتمد على الجذور اليونانية واللاتينية، والواسع الاستعمال.

وتوجد كلمات قليلة في العربية تولدت بهذه الطريقة مثل: حمدلة: (من الحمد لله) والحوقلة (من لا حول ولا قوة إلا بالله) قديما وفي العصر الحاضر: برمائي (من بر وماء) ولا سلكي: من (لا . وسلك) ..الخ

ومن المصطلحات الطبية المنحوتة:

لا جرثومي	A bacterien
لا خطوية	Abiotique

لا حياتي	Abiotique
لا إمراضية	Benignité
دبقوم . تجقيد	Gliome

ب . مصادر أو وسائل توليد المصطلحات:

تتمتع كل لغة حية بوسائل للنمو والتنوع للدلالة على ما يستجد من اكتشافات ومفاهيم لمسايرة التطور والتعبير عن خلجات النفس وإبداعات الفكر.

واللغة العربية من اللغات العالمية العريقة التي اعتبرها الباحثون من أغنى اللغات العالمية التي استطاعت أن تعبر عن مطالب الإنسان القديم، وملاءمة شروط الحضارة والتطور وهذا لتوفرها على آليات توليد الألفاظ والعبارات الجديدة وأهم هذه الوسائل والآليات توليد الألفاظ والعبارات الجديدة وأهم هذه الوسائل والآليات:

1 . الاشتقاق:

وهو عملية استخراج لفظ من لفظ أو صيغة من أخرى، والقياس هو الأساس الذي تبنى عليه هذه العملية الاشتقاقية كي يصبح المشتق مقبولا معترفا به بين العلماء.

قبل الاشتقاق توصي المجامع اللغوية عادة بالبحث في المصطلحات المعتمدة في التراث القديم، فقد يكون المصطلح موجودا ومعبرا عن المعنى المطلوب بدقة، ولكنه لم يعد مستعملا فيمكن إحياؤه.

يقول أحمد بن فارس: "أجمع أهل اللغة على أن للغة العرب قياسا، وأن العرب تشتق بعض الكلام من بعض وهناك ألوان من الاشتقاق متمايزة

ولكن أشيعها وأخصبها هو الاشتقاق الصغير، ويعنون به: أخذ صيغة من أخرى مع اتفاقهما معنى وماد أصلية، وهيئة تركيب لها، ليدل بالثانية على معنى الأصل بزيادة مفيدة لأجلها اختلفا حروفا أو هيئة".

يجتمع الحروف المزيدة في كلمة: "سألتمونيها" أي مجموعها: عشرة حروف.

والقياس يخضع أساسا للوزن أو الأوزان المعروفة في اللغة العربية كما سنرى.

مثال: 1 . خَرَجَ . مَخْرَجَ . مُسْتَخْرج . إِخْرَاج . خَارج.

2 . نَظَر . مَنْظَر . مِنْظَار . مِنْظَّارَة . تَنْظِير.

2 . المجاز:

وهو التعبير بلفظ له معنى معروف، ولكن يتم تخصيصه إذا كان عاما للتعبير عن ظاهرة أو فكرة معينة أو تعميمه إذا كان خاصا أو تقييده...الخ أو استعماله المعنى آخر جديد..

وهذه الطريقة مستعملة في مختلف اللغات، فهناك غالبا المعنى الحقيقي للكلمة والمعنى المجازى، وهناك المعنى اللغوي والمعنى الاصطلاحي.

وقد عرفت العربية نموا هائلا في صدر الإسلام باستعمال الكلمات استعمالا جديدا، أمثلة: جاهلية نفاق فسق وتوليد كلمات جديدة: فقه اللغة، إعراب تاريخ..الخ

3 . النحت:

وهو دمج مقاطع من كلمتين أو أكثرن كما أسلفنا، لتكوين مصطلح جديد, وهذه الطريقة تقابلها في اللغات الأوروبية، ومنها الفرنسية، طريقة التركيب الواسعة الاستعمال لكوين أغلب المصطلحات الجديدة والقديمة غير أن النحت في العربية محدود ببعض المصطلحات: كاللاوجود واللاسلكي واللاودي..الخ.

4. التعريب:

وهو نقل الكلمة الأجنبية بحروفها وإجراء قواعد العربية عليها، وهذه الطريقة قديمة يقول الفيروزبادي في القاموس المحيط: "والتعريب تهذيب المنطق من اللحن" وفي لسان العرب لابن منظور قوله: "وتعريب الاسم الأجنبي أن تتفوه به العرب على منهاجها، نقول: عرّبته العرب وأعربته أيضا" ومنها الديمقراطية، الفلسفة . الفيزياء.. ولكن لا يلجأ لهذه الطريقة إلا في حالات عدم وجود المصطلح العربي، أو كون المصطلح العالمي يتكون من اسم عالم، أو كونه مشتركا بين لغات عديدة: التهاب جاكود أوسلر مرض يوفارت علامة يابنسكي...الخ

مقارنة ومقاربة بين العربية والفرنسية:

يتعين علينا دراسة خصائص المصطلح الأجنبي (الفرنسي) وخصائص اللغة العربية في مواجهة هذا المصطلح خصوصا في مجال العلوم الطبية، ومدى استجابتها في توليد المصطلحات الجديدة لمواجهة حاجاتنا في هذه العلوم خصوصا.

أولا: خصائص المصطلح الفرنسي:

يتميز المصطلح الطبي الفرنسي على غرار سائر اللغات الأوروبية بما يلي:

1 . كونه مركبا من عدة مقاطع: أهمها: les préfixes : السوابق ثم les infixes أي: الأحشاء ثم les suffixes: اللواحق، مثال: SPECTRO-PHOTO-METRE تتكون من السابقة SPECTRO ومعناه طيف وphoto ومعناها تصوير وmetre ومعناها قياس، فيكون معنى الكل: مصور مقياس الطيف.

وكلمة SPLANCHECTOMIE تتكون من مقطعين أو جذرين:SPLANCH ومعناها العصب الحشوي واللاحقةNECTOMIE ومعناها قطع أو استئصال: (عن طريق الجراحة) فيكون المصطلح العربي: قطع العصب الحشوي.

وكلمةSPIROGRAPHIE يقابلها: تخطيط التنفس وهكذا، وقد يكون المصطلح طويلا مثل: SPLENO-PORTO-GRAPHIE أي: تصوير الطحال والكبد والوريد اليابي.

2 . كونه ذا أصل يوناني أو لاتيني غالبا

تستمد المصطلحات الطبية الفرنسية والإنجليزية أغلب سوابقها ولواحقها من جذور يونانية أو لاتينية، مما يثري هذه اللغات بآلاف المصطلحات دون خشية الالتباس وغياب الدقة أمثلة:

ARTHR : مفصلي: جذر يوناني ويرادفه

ARTICUL : جذ لاتيني: تصوير المفصلArthrographie.

BUCC فموي: جذر لاتيني ونفس المعنى لمصطلح .STOMA المستعمل كسابقه من جذر يوناني ( ) قومي و( ) بمعنى رأسي وهو جذر

يوناني (سابقة) في مصطلح Hydrocéphalie مُوَه الرَّأْس : أي وجود الماء في الرأس وقد استعمل الأطباء العرب سابقة (مُوَه) لمقابلة السابقة: Hydro التي تعنن مائي وغير ذلك كثير من الجذور واللواحق.

ولا يمكن ترجمة هذه السوابق واللواحق حرفيا أو إيجاد مقابل جاهز لها في اللغة العربية، مما يطرح مشكلا أساسيا ولكن يقابلها عادة النعت أو الصفة التي تتطابق مع معناها الأصلي، وأحيانا يكفي المضاف لأداء معناها (والمضاف إليه) وقد اجتهد الأساتذة الأطباء العرب في المعجم الطبي الموحد في توليد بعض السوابق: مثل: "فَرْط" لمقابلة:Hyper وقصورا ونقص لمقابلة: (Hypo)وموه لمقابلة (Hydro) و(رُهاب) أو (كاره) لمقابلة: PHOBLE–PHOBE وهما لاحقتان.

ثانيا: خصائص اللغة العربية:

ولكن اللغة العربية لها خصوصياتها التي تميزها تماما عن اللغات الأوروبية وتجعلها من أغنى اللغات في العالم؛ فقد اجتازت امتحانات حاسمة خاصة في العصر العباسي بعد انتشار العلوم والفلسفات والفنون والآداب التي استطاعت استيعابها (اي: اللغة العربية) بيسر وعذوبة.

وما تتهم به اليوم من عجز هو في قصور أبنائها وكسلهم لا غير.

يقول المستشرق الفرنسي أرنست رينان (Arnest Renan) المعروف بانتقاده للعرب وعدائه لهم:

ومن أغرب المدهشات أن تنبت تلك اللغة القوية وتبلغ درجة الكمال، وسط الصحاري، عند أمة من الرحل، تلك اللغة التي فاقت أخواتها بكثرة مفرداتها، ودقة معانيها، وحسن نظام مبانيها، ولم يعرف لها في كل أطوار حياتها، طفولة، ولا شيخوخة، ولا نكاد نعلم من شأنها، إلا فتوحاتها

وانتصاراتها التي لا تفنى ولا نعرف شبيها لهذه اللغة، التي ظهرت للباحثين كاملة، من غير تدرج، وبقيت حافظة لكيانها من كل شائبة"

ذلك أن العربية تمتاز بالخصائص التالية:

1 . خاصية الأوزان:

تتميز اللغة العربية بظاهرة محيرة، لعلها الوحيدة بين اللغات التي تنفرد بها وهي ظاهرة الأوزان، وهي تناغم كل مفردة بحسب وظيفتها في سياق الكلام مما يعطي الجملة الفصيحة نغمة جميلة واتساقا وانتظاما عجيبا من جهة، ويغني اللغة بعدد كبير من المفردات بحسب الأوزان المختلفة.

وقد أحصى سيبويه العالم اللغوي الشهير لكل مصدر ثلاث مئة وزن، أي إننا إذا استعملنا مئة وزن فقط لكل مصدر فإننا نحصل حسب العلماء على نصف مليون كلمة وهو عدد ضخم.

فالفعل: خرج مثلا: يمكن اشتقاق كلمات منه على وزن مختلفة مثل: خارج . مخرج ، خراج ، تخريج ، مستخرج ، استخراج ، خروج...الخ.

ولكل صيغة وظيفة فإذا تأملنا هذه الأوزان ندرك دقة وانتظام اللغة العربية.

وهذه الظاهرة العجيبة لها أثر عملي واضح نوضحه فيما يلي ونبين كيفية استغلاله في وضع المصطلحات الطبية:

أمثلة: فكثير من الأمراض منذ القديم تأتي على:

وزن: فَعَلٌ مثل"

– مَرَضٌ   أو وزن فُعَال

-وَجَعٌ مثل: . صُدَاع

-أرَقٌ - زكَام

- كُزاز - . بَكَمٌ Lépre جُذَام

- سُعَال - صَلَعٌ - أكَال

- ذُبَاح - شَلَلٌ - يُوَال

- نكاف - حَسَرٌ - حُكَاك

- مَغْضٌ - جُلاَد

- خَلَلٌ - دُوَار

- جَرَب . كَلَب - رُعَاف

ولو تأملنا الوزن: تفْعِيل: لوجدناه يغطي أغلب صيغ التشخيص الكثيرة والمتزايدة حاليا ويمكن إذن تخصيصه لهذا العرض.

أمثلة:

تصوير Radiographie Photographie

تشخيص Diagnostic

تحليل Analyse

تشريح Autopsie

تشريح Filtration

تنظير Scopie (Endoscopie)

تشعيع Irradiation

أما وزن مِفْعَال فيمكن تخصيصه لأجهزة القياس

أمثلة:

مقْيَاس Métre

مِسْبَار Sonde

مِصْفَاة Filtre

مِحْطَاط Graphe مِفْرَاس Scanner

مِزْذَاذ Atomiseur مِنظَار Endoscope – Scopie

مِطْيَاف spectro

مِضْغَاط Manométre

مِسْرَاع Tachymétre

مِدْوَار Réfractom–étre

مِثْقَاب Perforateur.



المجلس الأعلى للغة العربية

06، شارع العقيد محمد بوقرة، الجزائر.
الهاتف: 23.07.24 / 23.07.25 021 الفاكس: 23.99.80 021
ص.ب.575 الجزائر، ديدوش مراد.
Www.csla.dz